Cristina Neamţu

DEVIANŢA ŞCOLARĂ

Ghid de intervenţie în cazul problemelor de comportament ale elevilor



Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

2. Inadaptarea şcolară şi conduitele deviante 82
2.1. Specificul socializării în şcoală 85
2.2. Socializarea şcolară ca proces de aculturaţie 86
2.3. Rolul grupului şcolar în socializare 90
2.4. Cauze relative la procesul educaţional 101
2.4.1. Variabile obiective ale procesului educaţional: proiectarea şi dezvoltarea curriculumului, obiectivele învăţământului, conţinuturile învăţământului, metodele de predare-învăţare, evaluarea, formele de organizare a învăţării, disciplina şcolară 104
2.4.2. Variabile subiective ale procesului educaţional: profesorul 122
2.5. Grupul informal şi devianţa şcolară 143
2.6. Cauze ale devianţei şcolare relative la personalitatea elevilor 153
2.6.1. Factori intelectuali 157
2.6.2. Factori nonintelectuali 162
2.7. Specificul cauzalităţii devianţei şcolare 170

Capitolul III
Forme de manifestare a devianţei şcolare 173
1. Diversitatea şi semnificaţia devianţei şcolare 173
2. Principalele forme de manifestare a devianţei şcolare 180
2.1. Copiatul 180
2.2. Fuga de la şcoală sau/şi de acasă 184
2.3. Absenteismul şcolar 193
2.4. Abandonul şcolar 199
2.5. Vandalismul şcolar 210
2.6. Violenţa în şcoală 217
2.7. Specificul toxicomaniei la elevi 240
2.8. Suicidul la elevi 249

Capitolul IV
Strategii de prevenţie şi intervenţie în devianţa şcolară 259
1. Principalele dificultăţi în diminuarea devianţei şcolare 260
2. Tipologia măsurilor de diminuare a devianţei şcolare 264
2.1. Prevenţia primară în cazul devianţei şcolare 267
2.1.1. Măsuri de politică socială şi economică în vederea combaterii sărăciei, diminuării şomajului şi inflaţiei 267
2.1.2. Măsuri de protecţie a familiei şi copilului 268
2.1.3. Măsuri de prevenire a maltratării copilului 270
2.2. Prevenţia secundară în cazul devianţei şcolare 277
2.2.1. Strategii de prevenţie a devianţei şcolare la nivel naţional care pot fi iniţiate de MEC 282

Tablă de materii

Introducere 9

Capitolul I
Devianţa şcolară – o problemă actuală 13
1. Comportamentul deviant – genul proxim al devianţei şcolare 13
1.1. Noţiunea de „comportament deviant" 13
1.2. Relativitatea şi universalitatea devianţei 20
1.3. Raportul dintre normal şi patologic în definirea devianţei. Funcţiile şi disfuncţiile sociale ale devianţei 23
2. Devianţa şcolară – definiţii şi delimitări 25
2.1. Concepte corelate „devianţei şcolare" 27
2.2. Relativitatea devianţei şcolare 36
2.3. Devianţa şcolară – un fenomen „normal"? 38
2.4. Relaţia dintre devianţa şcolară şi delincvenţa juvenilă 40
2.5. Evoluţii ale fenomenului devianţei şcolare 43
3. Redescoperirea devianţei şcolare sau efectele democratizării educaţiei asupra dinamicii fenomenului 53
3.1. Rolul UNESCO în abordarea devianţei şcolare 55
3.2. Devianţa şcolară – o problemă deschisă 59

Capitolul II
Variabile cauzale ale devianţei şcolare 61
1. Devianţa şcolară şi mediul familial 64
1.1. Specificul socializării în familie 64
1.2. Variabile ale socializării familiale şi devianţa şcolară 66
1.3. Erori în socializarea primară şi efectele asupra adaptării şcolare 75
1.4. Relaţia familie-şcoală 79

2.2.2. Strategii de prevenţie a devianţei şcolare la nivel local, prin activităţile ISJ 309
2.2.3. Strategii de prevenţie a devianţei şcolare ce pot fi iniţiate de către unităţile şcolare 314
2.2.4. Strategii de prevenţie a devianţei şcolare ce pot fi iniţiate de către învăţători şi profesori 329
2.2.5. Strategii de prevenţie a devianţei şcolare elaborate de către Departamentele de Pregătire a Personalului Didactic din cadrul universităţilor 362
2.3. Prevenţia terţiară sau intervenţia 365

Concluzii 395

Anexa I 399

Anexa II 401

Bibliografie 407

Index tematic 417

Introducere

În prezent educaţia este percepută ca o funcţie vitală a societăţii, iar şcoala drept principala instituţie prin care societatea îşi perpetuează existenţa, transmiţând noilor generaţii ceea ce umanitatea a învăţat despre ea însăşi şi despre realitate în decursul istoriei. Având statutul de „factor-cheie al dezvoltării", educaţia/şcoala contemporană suportă presiuni tot mai mari din partea celorlalte subsisteme ale societăţii globale. De la şcoală se aşteaptă astăzi totul : să-i ajute pe tineri să cunoască trecutul şi să înţeleagă prezentul ; să-i ajute să se autodescopere şi să se accepte, să-şi proiecteze idealuri şi să le interiorizeze în identitatea lor socială ; să-i ajute să conştientizeze şi să-şi asume responsabilitatea, pentru a se implica în orientarea destinului colectivităţilor către un viitor dezirabil.

Dar, prinsă în contradicţia dintre constrângerile bugetare şi responsabilitatea pregătirii tinerei generaţii pentru o viaţă în continuă schimbare, şcoala contemporană nu satisface întotdeauna aşteptările societăţii cu privire la rolul ei. Astfel, ori de câte ori şcoala eşuează în eforturile sale de a se adapta la evoluţiile lumii exterioare – pe plan axiologic şi normativ –, ţelul ei de a pregăti tinerii pentru viaţă se transformă în ruperea acestora de viaţă. În aceste situaţii, spaţiul educaţiei formale devine componenta unui context anomic, în care se exacerbează fenomenul inadaptării şcolare.

În ultimele decenii inadaptarea şcolară a realizat tranziţia de la ipostaza de problemă izolată şi individuală la ipostaza de fenomen de masă. Acest gen de evoluţie incriminează direct, ca factor etiologic, şcoala : valorile pe care le transmite, valorile ce stau la baza practicilor sociale şcolare, tipul de norme după care funcţionează, tipul de recompense/sancţiuni la care apelează. Resorturile acestui fenomen par simple : sesizând distanţa dintre cultura şcolară şi realitatea extraşcolară, elevii îşi pierd motivaţia pentru învăţare şi pentru respectarea normelor şcolare, iar scăderea motivaţiei conduce la eşec, etichetare şi marginalizare. În această situaţie, elevii pot avea două tipuri de reacţii : fie contestă legitimitatea, validitatea etichetei, angajându-se în conduite ofensive faţă de reprezentanţii/simbolurile şcolii, fie recurg la conduite evazioniste : fug de la şcoală ori, când sunt prezenţi, se refugiază în reverii compensatorii, întreţinute sau nu de consumul substanţelor psihoactive, şi, în cele din urmă, abandonează şcoala.

Acest scenariu explicativ, deşi veridic, nu permite sesizarea unui aspect : dincolo de caracteristicile ce ţin de personalitatea elevului şi de funcţionarea şcolii, se ascund o multitudine de alte determinări, de ordin economic, cultural, social, juridic etc. E adevărat că incapacitatea elevilor de a se adapta la cerinţele şcolare, manifestată în conduitele de devianţă şcolară, se leagă cel mai direct de caracteristicile şcolii, de incapacitatea ei de a se adapta la evoluţiile lumii exterioare. Însă nu trebuie scăpat din vedere faptul că elevii ajung în şcoală inegal înarmaţi în faţa culturii şcolare, precum şi faptul că ei vin în contact pe toată durata şcolarizării şi cu alţi factori ai educaţiei, că recepţionează şi alte influenţe educative decât cele care emană dinspre şcoală. Aşadar, dacă admitem că şcoala are o responsabilitate în apariţia conduitelor deviante ale elevilor, trebuie să admitem şi ideea că ea nu este singura vinovată.

Devianţa şcolară – domeniu relativ puţin sau doar tangenţial abordat în cercetarea socio-psihopedagogică românească – a reprezentat pentru noi un subiect extrem de angajant. În dubla

noastră ipostază, de profesionist al educaţiei, dar şi de părinte a doi copii şcolari, ne-am apropiat de acest domeniu susţinuţi de o puternică motivaţie, însă conştienţi fiind şi de limitele epistemice inerente abordării unui asemenea subiect. Astfel, am conştientizat permanent imposibilitatea de a stăpâni integral domeniul investigat, imposibilitate determinată pe de o parte de complexitatea sa, iar pe de alta de resursele intelectuale (şi de altă natură) limitate puse la lucru în acest scop.

Devianţa şcolară este un fenomen care i se prezintă fiecăruia într-un mod diferit. Publicului larg i se prezintă prin ceea ce are el spectaculos, senzaţional, dramatic sau tragic ; cazurile de violenţă extremă din şcoli, care se soldează cu morţi şi răniţi – elevi şi profesori –, sunt un subiect amplu mediatizat. Filosofii şi politicienii văd în devianţa şcolară mai curând expresia declinului moral al societăţii, în timp ce economiştii descoperă aici sursa unor însemnate pierderi ş.a.m.d.

Trecând la cei direct implicaţi, observăm că profesorilor devianţa şcolară li se înfăţişează ca un „război de gherilă" pentru menţinerea autorităţii/puterii lor, purtat cu elevii şi cu părinţii ; frecvent, acest război este abandonat, prin atribuirea responsabilităţii conduitei deviante fie elevilor, fie părinţilor. Dar, ca orice război, el reprezintă o realitate ameninţătoare, deoarece posibilitatea de a deveni victime se extinde şi asupra lor (cotidianul *Adevărul* din 2 iunie 2000 relatează cazul, petrecut la Şcoala Generală nr. 5 din Târgu-Mureş, al unei profesoare înjunghiate în timpul lecţiei de un elev de clasa a VIII-a fiindcă i-a pus nota 1 pentru indisciplină). De aceea, tot mai mulţi profesionişti ai educaţiei tind să vadă în cariera didactică o profesie cu un înalt grad de periculozitate.

Părinţilor, devianţa şcolară le apare fie ca un fenomen izolat, de natură psihopatologică – „ceva e în neregulă cu copilul" –, fie ca un simptom al persecuţiei din partea cadrelor didactice. Pentru elevi, semnificaţia acestor conduite se înscrie pe alte coordonate ; devianţa şcolară reprezintă pentru ei o strategie de supravieţuire, ultima variantă de acţiune atunci când comunicarea firească cu adultul educator devine imposibilă. Semnificaţia aparte a acestor conduite în cazul elevilor provine din faptul că, în funcţie de modul în care intervin/reacţionează adulţii faţă de actele lor deviante, ei pot interioriza eticheta de „deviant" în reprezentarea de sine şi în identitatea lor socială.

Trecerea în revistă a multiplelor semnificaţii pe care le poate avea devianţa şcolară pentru actorii sociali este de natură să explice tipul lor particular de reacţie când se confruntă cu acest fenomen. Se poate înţelege astfel de ce nu există încă o strategie eficientă de diminuare a devianţei şcolare, în condiţiile în care colaborarea tuturor factorilor educaţiei este un demers absolut indispensabil. Această condiţie, deşi devenită un loc comun al pedagogiei, nu se va putea realiza dacă nu se vor uniformiza mai întâi reprezentările colective asupra fenomenului, astfel încât devianţa şcolară să fie percepută ca o problemă socială, cu periculozitate socială potenţială, care afectează, direct sau indirect, pe toată lumea, nu numai pe reprezentanţii şcolii.

Scopul pe care ni l-am propus când ne-am încumetat să abordăm universul conduitelor deviante ale elevilor în şcoală a fost să demonstrăm modul în care organizarea spaţio-temporală şi funcţionarea şcolii tradiţionale (care promovează modelul pedagogic centrat pe achiziţia de cunoştinţe şi bazat pe un program, *versus* pedagogia centrată pe elev, pe comportamentele, aptitudinile şi aspiraţiile sale) generează, alături de alte seturi de cauze, o inflaţie de asemenea conduite. Aşadar, prin demersul de faţă, am încercat să explorăm din perspectivă interdisciplinară cauzele, semnificaţiile şi formele cele mai frecvente de manifestare a devianţei şcolare, ca o argumentare a modalităţilor de diminuare pe care le-am propus în final. De aceea, trei dintre capitolele lucrării au în vedere următoarele obiective : identificarea cauzelor (capitolul II), descrierea celor mai importante forme de manifestare, analiza semnificaţiei lor în funcţie de setul de cauze specifice care le-au determinat (capitolul III) şi prezentarea unei strategii globale de intervenţie în vederea diminuării (capitolul IV). Capitolul destinat precizării universului discursului – definirea comportamentului deviant – şi analizei terminologiei de specialitate răspunde unei cerinţe epistemice fundamentale (definirea termenilor cu care operăm) şi de aceea prezenţa lui în deschiderea lucrării este firească.

Construcţia demersului e, aşadar, una clasică, viziune ce a răspuns foarte bine nevoii de structură în abordare ; astfel, dacă primul capitol prezintă aspectele cele mai generale ale

comportamentului deviant şi ale devianţei şcolare, pe măsură ce explorarea avansează, capitolele se centrează pe anumite segmente ale obiectului investigat: cauze, forme de manifestare ş.a.m.d. Restrângând succesiv cadrul de referinţă de la nivelul macrosocial la nivelul instituţiilor şcolare şi al indivizilor, am încercat să evidenţiem modul în care se determină reciproc diversele variabile cauzale, tratându-le privilegiat pe cele de ordin psihopedagogic.

În primul capitol, obiectivul urmărit a fost definirea conceptelor de bază: „comportament deviant", „devianţă şcolară", pornind de la relaţia gen-specie dintre cele două concepte. Am analizat şi ilustrat principalele caracteristici ale celor două fenomene sociale; de asemenea, am plasat conceptul de „devianţă şcolară" în relaţie cu conceptele înrudite/corelate, cu scopul de a ilustra diversitatea terminologică, expresie a complexităţii şi varietăţii formelor de manifestare a fenomenului. Prezentarea dinamicii fenomenului devianţei şcolare în lume şi în România, deşi insuficient susţinută prin date ştiinţifice, riguroase, a fost concepută cu un scop dublu: de a argumenta încă o dată dificultăţile abordării şi de a înlesni o viziune de ansamblu asupra schimbării grilei de interpretare a devianţei în decursul timpului. Pentru ilustrarea acestui proces de etichetare socială, am analizat în finalul capitolului implicaţiile accentuării democratizării – atât a educaţiei, cât şi la nivelul societăţii – asupra comportamentelor de devianţă şcolară.

În capitolul al II-lea am abordat aspectul cauzalităţii devianţei şcolare, propunând un model de analiză pluridisciplinar, din perspectivă sociologică, psihologică, culturologică şi pedagogică. Modelul de analiză a cauzalităţii devianţei şcolare include principalele instanţe de socializare – familia, şcoala şi grupul informal – şi modul în care interacţiunile dintre ele modelează personalitatea şi conduita elevului; acest model invită la o abordare sistemică şi pune accentul pe dinamica proceselor de interacţiune socială. Perspectiva sociologică este privilegiată, ceea ce e pe deplin justificat dacă ţinem cont de faptul că devianţa şcolară angajează în primul rând dimensiunea socialului: nu putem arăta ce anume transformă un caz particular de conduită într-un exemplu de devianţă fără a face referiri la contextul social şi cultural.

Capitolul al III-lea este destinat analizei unor forme particulare ale devianţei şcolare, evidenţiind pentru fiecare particularităţile cauzale specifice, care devin vizibile numai în cazul manifestării lor. Din multitudinea formelor de manifestare a devianţei şcolare, schiţată prin apelul la tipologii, s-au selectat şi prezentat formele cele mai grave (grave atât prin ele însele, cât şi prin consecinţe), şi anume: fuga de la şcoală, absenteismul, abandonul şcolar, violenţele şcolare, vandalismul şi conduitele toxicomane. O atenţie specială a fost acordată evidenţierii relaţiei dintre forme, acestea manifestându-se după o anumită logică; astfel, de pildă, fuga de la şcoală, absenteismul şi abandonul şcolar se prezintă asociate în timp.

În întregul demers, capitolul al IV-lea are un statut aparte. Stilul redactării este de data aceasta normativ, deşi nu lipseşte nici dimensiunea explicativă, impusă de argumentarea eficienţei modalităţilor de diminuare a devianţei şcolare care sunt propuse. Direcţiile de acţiune pentru prevenirea/diminuarea devianţei şcolare sunt prezentate luându-se ca sistem de referinţă condiţiile specifice de funcţionare ale instituţiilor şcolare din ţara noastră. În primul rând, au fost trecute în revistă principalele dificultăţi ale prevenirii şi diminuării comportamentului deviant, care provin din: specificul relaţiei cauzale, migrarea conduitelor deviante din şcoală în comunitate, procesul de transformare a victimei în agresor, caracterul individual al intervenţiei în fiecare caz.

Câmpul de intervenţie a fost schiţat în funcţie de nivelul de generalitate şi conţinutul măsurilor propuse, combinate cu gradul de responsabilitate al celor autorizaţi să intervină. Capitolul reţine şi prezintă, din multitudinea măsurilor de diminuare a devianţei şcolare, doar acele măsuri care pot fi aplicate în condiţiile unui buget al educaţiei auster. Perspectiva posibilităţii susţinerii financiare a acestor măsuri a reprezentat principalul criteriu de selecţie.

Ultimul capitol, dar şi concluziile se doresc a fi optimiste. Nu credem necondiţionat în happy-end-uri; din acest motiv, am abordat posibilităţile diminuării devianţei şcolare cu prudenţă şi realism. Optimismul este totuşi principiul de bază al intervenţiei educative, el fiind suportul oricărei acţiuni. Lectura acestei lucrări vine să invite la reflecţie, la introspecţie şi, mai ales, la acţiune.

comportamentului [illegible] școlar [illegible] explicăm [illegible] capitolele [illegible] de comparare pe anumite [illegible] și a [illegible] Reiterăm [illegible] succesiv cadrul de referință de la nivelul macrosocial la nivelul [illegible] școlar și al individului [illegible] variabile [illegible]

În prima parte a capitolului introductiv [illegible] definirea [illegible] comportamentului deviant [illegible] analizat [illegible] ilustra diversitatea [illegible] complexitatea [illegible] a fenomenului. Prezentarea dinamicii fenomenului devianței școlare în [illegible] în România [illegible] dublu [illegible] de a argumenta [illegible]

În [illegible] devianței școlare [illegible] psihologică, pedagogică, [illegible] Modelul [illegible] socializare – familia, școala și grupul informal – [illegible] în care interacțiunile dintre [illegible] personalitatea [illegible] sociologică [illegible]

Capitolul al III-lea este centrat [illegible]

În [illegible]

Capitolul [illegible]

[illegible]

CAPITOLUL I

Devianţa şcolară – o problemă actuală

1. Comportamentul deviant – genul proxim al devianţei şcolare

1.1. Noţiunea de „comportament deviant”

Fără a avea pretenţia unui punct de vedere exhaustiv, formularea unei definiţii transparente şi lipsite de ambiguitate a „comportamentului deviant” reprezintă o încercare ambiţioasă, dacă nu chiar irealizabilă, având în vedere complexitatea şi diversitatea formelor de manifestare a devianţei. Însă, deoarece între noţiunea de „comportament deviant” şi cea de „devianţă şcolară” există o relaţie de tipul gen-specie, o incursiune în problematica devianţei se dovedeşte, pentru demersul nostru, un pas absolut necesar şi în acelaşi timp profitabil. Efortul de sintetizare a unei vaste bibliografii de specialitate se justifică, oferindu-ne în final puncte de sprijin valoroase atât în privinţa înţelegerii mecanismelor devianţei şcolare, cât şi în ceea ce priveşte intervenţia/diminuarea în cazurile particulare ale acestui fenomen.

Conceptului de „devianţă” i se poate stabili cu precizie atât data apariţiei şi consacrării în limbajul ştiinţific, cât şi paternitatea. Astfel, în 1938[1], sociologii americani T. Sellin şi R.K. Merton, preocupaţi de definirea obiectului de studiu al sociocriminogenezei, au formulat pentru prima dată următoarele definiţii ale comportamentului deviant :

- T. Sellin a definit devianţa ca fiind ansamblul comportamentelor îndreptate împotriva normelor de conduită sau a ordinii instituţionale[2] ;
- R.K. Merton a desemnat prin „comportament deviant” „o reacţie normală a oamenilor normali, plasaţi în condiţii anormale”[3].

Spre deosebire de definiţia lui Sellin, cea a lui Merton face o trimitere implicită la două caracteristici definitorii ale devianţei, şi anume relativitatea şi universalitatea comportamentului deviant : fiecare dintre noi, aflat într-o situaţie frustrantă, constrângătoare

---

1. S. Rădulescu, *Homo Sociologicus. Raţionalitate şi iraţionalitate în acţiunea umană*, Casa de Editură şi Presă „Şansa”, Bucureşti, 1994, p. 9.
2. T. Sellin, *apud* V.T. Dragomirescu, *Psihosociologia comportamentului deviant*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976, p. 31.
3. R.K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, Paris, 1965, p. 16.

sau doar inedită, poate reacţiona printr-o conduită deviantă. Nu este nevoie să ne gândim doar la situaţii dramatice – precum cele care cer legitima apărare – pentru a înţelege cum un act deviant (în cazul nostru, de la minciună până la crimă) devine o reacţie normală ; este suficient să invocăm situaţiile cotidiene, banale, cum ar fi, de exemplu, graba, care ne face să traversăm străzile prin locuri nepermise, nemarcate, deci să încălcăm normele de circulaţie şi să fim taxaţi ca devianţi de agenţii de circulaţie. Asupra acestor caracteristici vom reveni.

Aşadar, devianţa desemnează ansamblul comportamentelor ce încalcă normele existente într-o cultură dată, norme care corespund unor roluri şi statusuri bine definite, şi prin aceasta pot ameninţa echilibrul sistemului. Deci, sensul cel mai larg al noţiunii de „devianţă" este cel de încălcare a normelor de orice natură ; deviantul este cel care rezolvă o situaţie sau un conflict contrar expectanţelor morale, sociale, culturale, religioase etc. ale comunităţii sau grupului de care aparţine. Citându-l pe É. Durkheim, este „social orice comportament care nu se datorează hazardului, ci este reglat prin norme şi aşteptări instituite şi inevitabile", iar „deviant" este acel comportament care depăşeşte limitele instituţionale şi sociale acceptabile de către societate, considerată ca fiind un mediu moral[4].

Trebuie să remarcăm aici că semnificaţia dată conceptului de „devianţă" de către Sellin şi Merton s-a păstrat la toţi cercetătorii care au abordat ulterior domeniul comportamentului deviant (cităm, de exemplu, opiniile formulate de Erich Goode în 1994, N. Emler şi S. Reicher în 1995, G. Ferréol în 1991), la aceasta adăugându-se precizările rezultate în urma investigaţiilor şi a evoluţiei fenomenului. Pentru ilustrare, cităm o definiţie formulată în 1992[5] : „Devianţa este ansamblul conduitelor şi stărilor pe care membrii unui grup le judecă drept neconforme cu aşteptările, normele sau valorile lor şi care, în consecinţă, riscă să trezească din partea lor reprobare şi sancţiuni".

Se poate observa că în toate definiţiile devianţei intervin cel puţin trei elemente constante :

1. *Norma* sau prescripţia ideală a comportamentului. Normele sunt în esenţă judecăţi de valoare cu privire la modalităţile de comportament adecvate în anumite situaţii sociale. Coeziunea şi funcţionarea unui grup sunt reflectate printr-un context normativ exprimat în noţiuni precum : obligaţie, regulă, datorie sau normă, care stabilesc legitimitatea unor acţiuni şi indezirabilitatea altora. Norma socială – afirmă Durkheim[6] – are următoarele funcţii mai importante :

a) asigură organizarea vieţii sociale pe baze raţionale, obligând societatea să funcţioneze ca o „conştiinţă colectivă", independentă de voinţele individuale, prin stabilirea legitimităţii/ilegitimităţii unor acţiuni sau conduite, care se vor fixa şi transmite de la o generaţie la alta ; în general, s-au scos în evidenţă trei surse posibile de legitimitate ale unei norme[7] : *folosirea* (cu cât o normă are un

4. É. Durkheim, *apud* D. Banciu, *Control social şi sancţiune socială*, Editura Victor, Bucureşti, 1994, p. 14.
5. M. Cusson, „Devianţa", în R. Boudon (coord.), *Tratat de sociologie*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1997, p. 440.
6. É. Durkheim, *Regulile metodei sociologice*, ediţia a II-a, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1974, pp. 64-65.
7. Şt. Boncu, *Devianţa tolerată*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 2000, p. 25.

exercițiu de folosință mai îndelungat, cu atât mai mult e percepută ca legitimă și respectată), *utilitatea* (cu cât respectarea unei norme va aduce comunității mai multe beneficii, cu atât mai mult ea va fi percepută ca legitimă și va induce conformism) și *asocierea cu alte forme de legitimitate* (o normă va deveni sursă de legitimitate cu atât mai mult cu cât va prescrie modele de conduită în concordanță cu cele descrise de alte forme de legitimitate);

b) exercită asupra membrilor comunității o „constrângere", o presiune colectivă, care asigură consensul social, coeziunea și ordinea socială, stimulând respectarea unor valori precum: solidaritate, responsabilitate, participarea la realizarea obiectivelor comune etc.

În orice societate funcționează următoarele categorii de norme[8]:

- normele prescriptive, care le indică indivizilor ceea ce trebuie să facă;
- normele proscriptive, care le indică indivizilor ceea ce nu trebuie să facă;
- normele formale, exprimate sub forma regulilor scrise, elaborate de autorități și care includ prescripții de comportament absolut indispensabile conviețuirii armonioase în grup; acestea sunt, de regulă, normele juridice; în cazul comunității școlare, normele formale sunt cele incluse în Regulamentul școlar și Regulamentul de ordine interioară;
- normele informale, adică regulile nescrise, dar subînțelese; acestea se dezvoltă prin procesele de interacțiune dintre membrii grupului și devin evidente atunci când sunt încălcate; la școală, ele sunt normele instituite în interiorul grupurilor informale de elevi;
- normele generale, valabile pentru toți indivizii din societate;
- normele specifice, pe care le regăsim doar la anumite grupuri sociale.

Norma socială, indiferent de formă, se caracterizează prin următoarele trăsături[9]:

- are un caracter *general,* deoarece stipulează anumite cerințe concrete, specifice, obligatorii pentru toți indivizii care se găsesc în situații sociale similare;
- are un caracter *impersonal*, fiind produsul voinței colective a grupului social care a adoptat obligația respectivă;
- se aplică prin instituirea unui sistem complex de *sancțiuni*, având rol stimulativ sau restrictiv, prin intermediul cărora se realizează evaluarea acțiunilor membrilor grupului;
- pretinde *libertatea de acțiune și voință* a indivizilor, care trebuie să elimine, la îndeplinirea acțiunilor sociale, influența circumstanțelor favorabile (ca, de exemplu, sentimentele și scopurile proprii).

Așadar, norma reprezintă regula socială de conduită, modelul „standard" de comportament, definit prin așteptările sau consensul unui grup social față de un anumit tip de comportament dezirabil. Prin clarificarea acestor așteptări, norma contribuie la reducerea gradului de incertitudine al indivizilor plasați în situații sociale noi, ambigue. Din această perspectivă, devianța apare ca o acțiune ce dezamăgește o expectanță, ce

8. D. Banciu, *Sociologie juridică*, Editura Hyperion XXI, București, 1995, pp. 11-12.
9. S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 39.

violează o normă socială sau neagă o valoare promovată de grup. Ca formă de abatere de la cerințele normative, devianța presupune adoptarea de către indivizi fie a unui *model antinormativ* (prin care se contestă legitimitatea modelului normativ dominant, ca în cazul persoanelor care vor să schimbe ordinea socială), fie a unui *model nondominant* (lipsit de coerență și logică normativă, ca în cazul indivizilor care încalcă norma pentru a obține o serie de foloase sau în cel al bolnavilor psihic, pentru care nu există reguli). „Diferența în raportarea efectivă nonconformistă la contextul normativ al societății reprezintă *marca oricărei forme de devianță*.”[10]

2. *Conformitatea*. Se definește prin compatibilitatea comportamentului cu norma, concretizată în elaborarea unor răspunsuri „normale”, prescrise de normă. Conformitatea cu normele sociale este o rezultantă a acțiunii conjugate a cel puțin patru factori[11] :

a) presiunea grupului social, exercitată asupra individului pentru a-l determina să se integreze/conformeze, prin procesul de influențare socială ;
b) procesul de socializare și de învățare socială a normelor de către individ ; prin acest proces, normele sunt internalizate, devin o parte din eul social al persoanei, iar conformitatea cu norma îi asigură stima de sine ;
c) conștientizarea faptului că încălcarea normelor conduce la sancțiuni represive, în timp ce conformitatea reprezintă un proces socialmente „normal”, recompensat pozitiv ; scopul oricărei sancțiuni – pozitivă sau negativă – este de a realiza conformitatea cu normele considerate legitime și dezirabile într-o comunitate ;
d) faptul că uneori indivizii nu conștientizează posibilitatea alegerii unor alternative de comportament în raport cu cel conformist.

Fenomenul conformismului poate fi interpretat ca rezultat al unui proces de interacțiune-negociere ce se desfășoară între individ și grupul său de apartenență. Astfel, devianța ca atare nu mai apare ca o proprietate inerentă unor comportamente, ci ca o calitate atribuită de anturaj, fiind deci produsul judecării unei conduite sau atitudini. „Criteriul major al devianței este deci reacția pe care o provoacă : mustrare aspră, sarcasm, condamnare, denunțare, izolare, ostracizare, tratament obligatoriu, privare de libertate, execuție... Când un act judecat altădată ca deviant nu mai provoacă reacții, înseamnă că a încetat să mai fie deviant. Noțiunea de devianță nu poate fi înțeleasă în afara interacțiunii deviantului cu aceia care îl judecă.”[12]

Procesul de interacțiune-negociere dintre individ și grupul de apartenență a fost demonstrat experimental prin ceea ce a rămas cunoscut în psihologia socială sub denumirea de „efectul Asch”[13]. Fără a intra în detalii privind descrierea experimentului, precizăm doar că acesta a confirmat faptul că apariția conformismului se produce deoarece conștiința unui dezacord între subiect și ceilalți membri ai grupului determină un conflict generator de incertitudine, de anxietate, care se rezolvă prin negocierea unei relații de dependență față de ceilalți. În acest proces de interacțiune, orientarea

10. S. Rădulescu, *Sociologia devianței*, Editura Victor, București, 1998, p. 20.
11. S. Rădulescu, D. Banciu, *Sociologia crimei și criminalității*, Casa de Editură și Presă „Șansa”, București, 1996, p. 18.
12. M. Cusson, *op. cit.*, p. 441.
13. Vezi S. Chelcea, *Un secol de psihosociologie*, ediția a II-a, Editura INI, București, 1999, p. 82.

individului în spațiul de joc dintre conformitate și devianță depinde în mod esențial de tipul și intensitatea proceselor de influențare socială ; individul se conformează datorită influenței sociale, care poate fi :

- informațională, atunci când cel influențat îl consideră pe cel ce influențează (individ sau grup) competent, credibil, mesajele sale reprezentând o garanție a adevărului ;
- normativă, atunci când individul se conformează așteptărilor pozitive ale grupului în privința atitudinilor și comportamentelor sale, ceea ce depinde de capacitatea grupului de a-i asigura aprobarea socială.

Influența poate să decurgă și numai din sentimentul de apartenență a individului la grup.

Keleman[14] a descris trei tipuri de procese de influențare, ce se produc în condiții sociale diferite :

a) *complezența* ; în acest caz, conformismul joacă un rol pur instrumental : subiectul urmărește să câștige aprobarea grupului, să evite situațiile dezagreabile ce pot apărea din acțiunile/atitudinile sale nonconformiste ; în cazul complezenței, valorile și credințele individului rămân neafectate, neschimbate ; complezența apare în condițiile în care relația de influență se bazează pe raporturile de putere grup-individ și când acesta din urmă se află într-o poziție de vizibilitate socială față de sursa puterii ;
b) *identificarea* ; în acest caz, subiectul dorește să stabilească sau să mențină relații pozitive cu grupul, pe care îl apreciază ca fiind atractiv, gratifiant ; subiectul crede cu adevărat în ceea ce afirmă sau întreprinde, deci convingerile și valorile sale sunt afectate de procesul de influențare socială, la fel ca și comportamentul ; identificarea se produce numai în situațiile în care grupul poate controla răspunsurile subiectului, grupul fiind vizibil pentru subiect ;
c) *interiorizarea* ; în acest caz, răspunsurile conformiste ale subiectului nu provin nici din controlul social bazat pe relațiile de putere, nici din vizibilitatea grupului, ci numai din invocarea conținutului mesajelor, ceea ce are drept efect integrarea unor noi informații în sistemul de valori al individului. Acesta crede că noile informații au o valoare intrinsecă, ceea ce conduce la cristalizarea unei motivații de tip intrinsec pentru conduitele de conformare. Nu întâmplător, sancțiunea socială începe să acționeze în momentul în care „individul pierde sentimentul interior a ceea ce este și a ceea ce nu este permis, devenind necesar să fie, în interesul grupului, adus la ordine de către ceilalți sau eliminat din grup"[15].

Indiferent însă de situația socială sau de tipul de proces/mecanism psihosocial implicat, pentru demersul nostru este important să reținem deocamdată că ordinea socială se bazează pe conformitate, care reprezintă maniera cea mai obișnuită de adaptare individuală ; conformitatea devine reperul în raport cu care toate celelalte modalități de adaptare personală sunt estimate ca „devieri" sau „deviante"[16].

---

14. Keleman, *apud* W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 109.
15. J. Szcepanski, *Noțiuni elementare de sociologie*, Editura Științifică, București, 1972, p. 185.
16. R.K. Merton a descris cinci modalități de adaptare individuală la situațiile sociale anomice, folosind drept criteriu atitudinea față de scopurile culturale instituite de societate și față de

3. *Devianţa*. Constă în nonconformitatea cu normele sociale sau în conflictul normativ cu standardele comportamentale ale comunităţii. Din perspectivă sociologică, devianţa nu se confundă cu nonconformitatea[17] ; astfel, ea se referă la nonconformitatea cu normele sociale generale, dar implică şi conformitatea cu normele proprii unui subgrup social sau cu cele ale unei subculturi. Devianţa include acele comportamente care se abat de la sau intră în conflict cu standardele acceptate social sau cultural în cadrul unui grup. „Implicând în mod necesar conceptul de ordine socială, devianţa include ansamblul comportamentelor care violează aşteptările instituţionalizate, adică acele aşteptări care sunt împărtăşite sau recunoscute ca legitime în cadrul unui sistem social."[18]

Devianţa este un fenomen cu o etiologie complexă şi o simptomatologie extrem de diversă, care se pretează la multiple abordări şi interpretări. Ca urmare, literatura de specialitate[19] operează cu mai multe criterii de definire a devianţei :

a) *Criteriul statistic* – conceptele de devianţă şi normalitate vehiculează un sens statistic. Perspectiva interacţionistă asupra devianţei poate fi rezumată la următoarea idee : societatea creează devianţa pentru că stabileşte şi impune reguli/norme, definind gradul de libertate individuală posibil în interiorul acestor reguli. Normele vor consfinţi ca „normale" practicile şi conduitele curente, de unde rezultă ideea că actele deviante sunt rare, în timp ce conduitele conformiste sunt frecvente. Intensitatea devianţei va fi invers proporţională cu frecvenţa sa, deoarece este imposibil ca în cadrul unui grup să se condamne vehement acte sociale care se produc în mod curent. Relaţia necesară între devianţă şi raritate se explică nu numai prin faptul că este dificil să dezaprobi cu consecvenţă practici frecvente, dar şi prin faptul că grupurile/majorităţile reuşesc, mai devreme sau mai târziu, să-şi impună criteriul lor de normalitate, adaptându-l la evoluţiile socioculturale. De exemplu, cu cât numărul adolescenţilor fumători ocazionali de marijuana va creşte, cu atât acest comportament va părea mai puţin condamnabil şi va fi mai rar etichetat ca deviant. „Devianţa în sens sociologic se aseamănă cu devianţa în sensul statistic de abatere de la tendinţa centrală a unui grup, cu deosebirea că ceea ce este sociologic deviant este în mod necesar şi dezaprobat."[20]

b) *Criteriul normativ* – defineşte devianţa ca încălcare a normelor sociale. Potrivit acestui criteriu, devianţa nu apare ca o trăsătură intrinsecă a comportamentului indivizilor care încalcă normele sociale, ci ca o caracteristică atribuită acestora de către norme, care stabilesc ceea ce este dezirabil sau indezirabil, licit sau ilicit, normal sau deviant. În acest sens, sociologul american R. Merton făcea următoarea observaţie : „Comportamentul deviant nu poate fi descris în mod abstract, ci trebuie legat de normele care sunt, din punct de vedere social, definite ca fiind adecvate, iar din punct de vedere moral, obligatorii pentru cei care ocupă diferite statusuri"[21] .

---

mijloacele instituţionale estimate ca legitime pentru a le realiza ; cu excepţia conformităţii, toate celelalte se înscriu în sfera devianţei : inovaţia, ritualismul, evaziunea şi răzvrătirea.

17. S. Rădulescu, D. Banciu, *op. cit.*, p. 19.
18. *Ibidem.*
19. O sinteză a criteriilor de definire a devianţei realizează S. Rădulescu în *Sociologia devianţei*, ed. cit., pp. 22-26.
20. M. Cusson, *op. cit.*, p. 442.
21. R.K. Merton, *apud* S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 23.

c) *Criteriul magnitudinii și gravității actului comportamental* – definește ca deviante numai conduitele care se abat semnificativ de la expectanțele normative ale celorlalți și care sunt, prin urmare, considerate periculoase. Conceptul-cheie în înțelegerea acestei perspective de definire este cel de *marjă a comportamentelor acceptabile* sau de *variabilitate comportamentală*[22], care se bazează pe constatarea faptului că, în cele mai multe cazuri, normele nu se referă strict la un anumit comportament (pe care îl interzic sau îl promovează), ci la o clasă de comportamente, considerate dezirabile sau indezirabile. Dat fiind conținutul lor prescriptiv vag, normele permit adeseori o largă marjă de comportamente pe care le definesc ca acceptabile. Pragul de toleranță socială al grupului cu privire la gradul de apropiere dintre conduita unui individ și normă depinde și de importanța normei respective. Atunci când norma se referă la comportamente cvasiindiferente grupului sau când nu există un consens al grupului în interpretarea normei, ideile membrilor grupului despre comportamentul conformist sau deviant nu coincid. În astfel de situații, marja de comportament este largă și se tolerează mai ușor, fără a fi etichetate ca deviante, unele comportamente nonconformiste. În general însă, în reglarea normativă a comportamentului se manifestă mai curând permisivitate și toleranță la variabilitatea comportamentală decât interdicții și constrângeri precise. Astăzi se admite existența diferențelor interindividuale în raportarea la norme. De aceea, „devianța nu se referă la orice variație în conduite, ci la variații care se situează în afara câmpului conduitelor tolerate în mod curent de grup pentru o normă sau alta”[23].

d) *Criteriul reacției sociale* – consideră că devianța apare în legătură cu intensitatea reacției emoționale a publicului în fața unei anumite conduite nonconformiste, care utilizează diferite definiții în caracterizarea unui act ca fiind deviant sau nondeviant. Din perspectiva acestui criteriu, devianța nu ar fi o stare de fapt, ci un „proces decizional”, în cursul căruia membrii unui grup social[24]:
   - caracterizează un anumit comportament ca fiind deviant;
   - etichetează indivizii care se comportă altfel decât majoritatea ca fiind devianți;
   - le rezervă acestor indivizi un tratament special, respectiv îi sancționează.

e) *Criteriul medical* – consideră că devianța rezultă ca urmare a incapacității unor indivizi (incapacitate determinată de existența deficiențelor fizice și psihice) de a respecta normele sociale.

Dincolo de variabilitatea criteriilor de definire a devianței, care e de natură să creeze o anumită ambiguitate în perceperea fenomenului, este util, pentru demersul de față, să reținem cele două criterii specifice ipostazei de deviant propuse de H. Becker[25]: *a fi diferit de majoritatea* și *a fi devalorizat*. Cele două criterii sunt în concordanță cu toate perspectivele de definire a devianței prezentate mai sus.

22. Șt. Boncu, *op. cit.*, p. 30.
23. J. Maisonneuve, *apud* Șt. Boncu, *op. cit.*, p. 30.
24. S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 26.
25. H. Becker, *apud* Șt. Boncu, *op. cit.*, p. 116.

1.2. Relativitatea şi universalitatea devianţei

Devianţa reprezintă un fenomen esenţialmente sociologic[26] ; ea nu poate fi înţeleasă detaşat de contextul social şi nu poate fi explicată doar prin apelul la trăsăturile individuale de personalitate sau la caracteristicile ereditare ale deviantului. În consecinţă, noţiunile de „devianţă" şi „normalitate" sunt relative, în sensul că nu pot fi evaluate decât prin raportarea la standardele culturale (valori, norme, simboluri) existente în societate, comunitate sau grup.

Relativitatea devianţei, acceptată ca un loc comun în sociologie, constituie un aspect cu o semnificaţie variabilă, în funcţie de factorii care o determină. Aceşti factori, ce relativizează conceptul de devianţă, sunt reprezentaţi de :

a) contextul normativ specific unui grup sau unei comunităţi ; ceea ce este apreciat ca deviant într-o comunitate, cultură sau epocă este deseori tolerat într-un alt context normativ-valoric ; dacă luăm în discuţie societăţile contemporane, putem observa o altă evoluţie, care accentuează caracterul relativ al conduitelor deviante, şi anume proliferarea tipurilor de norme, specifică societăţilor tot mai complexe în care trăim ; în acest sens, T. Sellin făcea observaţia : „...cu cât o cultură devine mai complexă, cu atât mai probabil vor exista tot mai multe grupuri normative care-şi exercită influenţa asupra individului şi cu atât creşte şansa ca normele acestor grupuri să fie divergente"[27] ; astfel, devine posibil ca aceeaşi conduită să fie estimată ca normală sau deviantă în funcţie de normele/valorile diverselor grupuri normative ;
b) situaţia socială ; un anumit act comportamental poate fi condamnat într-o împrejurare specifică şi perceput ca fiind corect în altele ; de exemplu, o crimă este considerată un delict grav, dar nu şi în situaţia unui război ;
c) statutul şi rolul autorului ; chiar într-o comunitate ce dezaprobă puternic suicidul, sinuciderea unei persoane investite cu putere ca semn de protest sau pentru apărarea unor valori va fi un gest valorizat şi recompensat social ;
d) pragul de toleranţă socială[28] ; într-o societate, există două tipuri principale de norme de convieţuire, şi anume : norme minimale – cele legale, juridice, fără respectarea cărora convieţuirea devine imposibilă – şi norme maximale – cele morale, care prefigurează tipul ideal de comportament ; pragul de toleranţă socială este dat de unghiul de deschidere dintre normele de conduită codificate şi practica socială reală ; dacă pragul de toleranţă socială este scăzut, în situaţiile în care practica socială tinde să se suprapună normelor de comportament prescrise, atât minimale, cât şi maximale, atunci orice conduită inovatoare va fi taxată ca deviantă ; de exemplu, adulţii cu un nivel redus de toleranţă socială au tendinţa să califice drept deviante toate comportamentele tinerilor care le ignoră autoritatea.

---

26. S. Rădulescu, M. Piticariu, *Devianţă comportamentală şi boală psihică*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1989, p. 11.
27. T. Sellin, *The Conflict of Conduct Norms*, *apud* D.H. Kelly (coord.), *Deviant Behaviour*, ediţia a III-a, St. Martin's Press, New York, 1984, p. 84.
28. T. Bogdan, *Probleme de psihologie judiciară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1973, p. 16.

În planul reflecţiei teoretice se pot observa cel puţin trei consecinţe sau efecte ale conştientizării relativităţii devianţei, după cum urmează : creşterea sferei de cuprindere a conceptului, diversificarea şi specializarea terminologică şi universalizarea-normalizarea devianţei.

Creşterea sferei de cuprindere a conceptului a rezultat în mod firesc din tendinţa de a grupa sub denumirea generică a „devianţei" toate actele, conduitele sau stările ce au în comun faptul că ofensează sentimentele, aşteptările, normele colectivităţii în cadrul căreia apar şi se manifestă. Cum aceste norme au proliferat, s-au diversificat şi s-au specializat, consecinţa firească a fost dilatarea universului discursului circumscris acestui concept ; astfel, devianţa include astăzi nu numai încălcările legii (infracţiunile şi delictele), ci şi orice abatere de la orice tip de normă care intervine şi reglează existenţa unei comunităţi : de la acte, conduite, atitudini excentrice sau bizare până la transgresiunile religioase şi la devianţele religioase sau chiar bolile mintale şi handicapurile fizice şi senzoriale (care se abat de la normele medicale, estetice şi sociale).

În faţa acestei extinderi şi diversităţi a conţinutului conceptului, apare ca legitimă întrebarea dacă se mai poate conserva coerenţa internă a domeniului de vreme ce el acoperă realităţi atât de diferite, precum omuciderea şi surditatea. Răspunsul este afirmativ : toate categoriile comportamentale şi stările psihofizice invocate mai sus au în comun faptul că reprezintă devieri de la valorile, normele, aşteptările comunităţii. În temeiul acestei proprietăţi comune, ele pot fi ordonate pe o scală de la perfect voluntar la involuntar, configurându-se în acest mod o structură specifică a universului devianţei. Procedând la o asemenea ordonare, M. Cusson[29] identifică următoarele categorii de devianţi, după criteriul gradului de implicare voluntară a individului în etiologia speţei de devianţă :

- devianţii subculturali – sunt acei indivizi care nu recunosc legitimitatea normelor pe care le violează ; ei urmăresc să promoveze norme şi valori noi şi acţionează în consecinţă ; aici sunt incluşi teroriştii, dizidenţii, membrii sectelor religioase etc., toţi asumându-şi condiţia de devianţi şi revendicând legitimitatea acţiunilor lor ;
- transgresorii – sunt cei care violează deliberat o normă a cărei validitate o recunosc ; acţiunile lor nu urmăresc instaurarea unor norme şi valori noi, ci satisfacerea unor interese imediate, de ordin personal ;
- indivizii cu tulburări de comportament (alcoolicii, toxicomanii, persoanele cu tulburări mintale şi/sau de caracter) – în cazul lor, raportul dintre voluntar şi involuntar nu poate fi stabilit cu precizie, după cum nici latura de compulsiune nu poate fi uşor detaşată de cea a determinării socioculturale ;
- handicapaţii – sunt devianţi independent de voinţa lor ; plasarea handicapaţilor în sfera de cuprindere a devianţei se justifică dacă ne raportăm la definirea categoriei de handicap[30] : pentru o persoană, handicapul este considerat un dezavantaj social rezultat dintr-o deficienţă sau o incapacitate, care limitează sau împiedică îndeplinirea unui rol într-un context social sau cultural, rol apreciat

29. M. Cusson, *op. cit.*, p. 440.
30. OMS (1980), *Classification Internationale des Handicapes : déficiences, incapacités et désavantages*, în P. Gaspar, *L'accompagnement des personnes handicapées mentales*, L'Harmatan, Paris, 1994, p. 14.

ca normal în funcţie de vârsta, sexul sau factorii socioculturali ; această relativ nouă abordare a handicapului ca dezavantaj social îl defineşte deci ca o deviere în raport cu ceea ce ar putea realiza un individ, în funcţie de vârstă şi sex, în mediul său sociocultural, dacă nu ar exista deficienţa de bază ; din această perspectivă, handicapul reprezintă incapacitatea individului de a se conforma la normele universului său.

Diversificarea şi specificarea terminologică pot fi interpretate ca o evoluţie complementară în raport cu extinderea sferei de cuprindere a conceptului de devianţă. Astfel, pe măsură ce devianţa şi-a îmbogăţit accepţiunea, incluzând tot mai multe categorii de devieri, faţă de norme specifice, în planul terminologiei de specialitate a apărut necesitatea folosirii unor concepte noi, care să denumească cu precizie categoriile comportamentale vizate, în funcţie de reperele lor. În acest mod, s-au introdus în circuitul terminologiei de specialitate o serie de concepte având o accepţiune restrânsă, specializată după tipul de norme luat ca sistem de referinţă. De exemplu, sintagmele „comportament deviant", „comportament aberant", „comportament asocial", „comportament infracţional sau delictual" sunt generate de diversele perspective de abordare a devianţei şi nu pot fi luate drept sinonime[31] :

- „comportament deviant" este un concept sociologic şi se referă în special la abaterile de la normele/valorile sociale ;
- „comportament aberant" sau „anormal" se referă la aspectele medico-legale şi psihopatologice întâlnite în unele cazuri de devianţă ; astfel, „comportament anormal" este o noţiune psihopatologică[32] ce caracterizează incapacitatea individului, acceptată şi validată din punct de vedere medical, de adaptare la exigenţele vieţii sociale şi de exercitare adecvată a rolurilor sociale ;
- „comportament delictual" sau „infracţional" (desemnat frecvent prin termenul generic „delincvenţă") reflectă perspectiva juridică şi se referă la acele categorii de fapte care încalcă valorile ocrotite prin normele juridice.

Universalizarea şi normalizarea devianţei sunt, fără îndoială, cele mai spectaculoase efecte ale relativizării devianţei ; o dată cu analiza lor, pătrundem pe terenul paradoxului : relativitatea determină universalitatea, iar devianţa devine normală. E adevărat că, vorbind despre devianţă, totul depinde de interpretare, dar aceasta nu înseamnă că universalitatea şi normalizarea comportamentului deviant sunt simple construcţii teoretice bazate pe silogism ; dimpotrivă, acest cuplu de efecte descrie fenomene cu acoperire în realitatea vieţii sociale, care este ea însăşi dinamică, mobilă, contradictorie.

Mai întâi, este necesar să lămurim că universalitatea devianţei desemnează două aspecte diferite :

a) deşi conduitele deviante sunt relative, estimate astfel în funcţie de epoca istorică şi de contextul normativ sociocultural, studiile au scos în evidenţă existenţa a patru conduite deviante universal reprimate, în toate comunităţile şi epocile istorice[33] : incestul, răpirea şi violul unei femei căsătorite, omorul unei persoane din propriul grup şi furtul ;

31. V.T. Dragomirescu, *op. cit.*, p. 6.
32. C. Zamfir, L. Vlăsceanu, *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti, 1993, p. 167.
33. A. Cohen, *Deviance and Control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1966, p. 35.

b) dată fiind diversitatea extremă a normelor într-o societate și luând în considerare creativitatea și plasticitatea deosebită ale conduitelor individuale, rezultă că orice individ, într-un anumit moment al vieții sale, transgresează norma de conduită, devenind deviant; așadar, toți suntem devianți, cel puțin într-un moment al vieții sau în raport cu un set specific de norme; chiar dacă admitem că un individ se poate conforma, în toate circumstanțele vieții sale, tuturor categoriilor de norme, tot mai rămâne o ipostază a devianței pe care cvasitotalitatea persoanelor o practică: boala; T. Parsons a argumentat astfel echivalarea bolii cu starea de devianță[34]: bolnavul este scutit de îndeplinirea obligațiilor sociale obișnuite, rolul de bolnav fiind definit social ca indezirabil; așadar, la scară macrosocială, se poate afirma că devianța este un fenomen universal, în sensul că nu se cunosc comunități umane în care să nu existe comportamente deviante.

Dacă am convenit că devianța este un fenomen universal și că toți indivizii sunt devianți, rezultă de aici și faptul că, în sens statistic, devianța este concomitent un fenomen normal; așa cum observa și sociologul american E. Goffman[35], nimeni nu este deviant, căci fiecare individ descoperă pe parcursul vieții că posedă stigmate care îl marginalizează în raport cu grupul; iar dacă nimeni nu este deviant, atunci devianța este starea normală a societății. De exemplu, pornind de la conceptele de „cultură a sărăciei" și „transmisie culturală", sociologul american W. Miller afirmă că actele de delincvență ale tinerilor care provin din clasele sociale defavorizate nu pot fi considerate deviante, pentru că ele se conformează modelului cultural specific acestor clase; în acest caz, devianța apare ca o formă de conformitate[36].

1.3. Raportul dintre normal și patologic în definirea devianței. Funcțiile și disfuncțiile sociale ale devianței

Afirmația șocantă conform căreia devianța este starea normală a societății a fost formulată și argumentată pentru prima dată de sociologul francez É. Durkheim. Spre deosebire de abordările funcționaliste (axate pe reproducerea și menținerea raporturilor și valorilor sociale, pe care le postulează implicit ca fiind funcționale, optime, aproape ideale), care au interpretat devianța drept un fenomen anormal, disfuncțional, chiar patologic, Durkheim a considerat-o normală în orice societate, din punctul de vedere al apariției și al consecințelor sale. Argumentul lui Durkheim era că nici o putere nu poate să impună conformarea totală a tuturor membrilor societății la normele și valorile pe care le promovează și, astfel, devianța devine un indicator al normalității în orice societate.

Pentru a-și face mai convingătoare teoria cu privire la normalitatea devianței, Durkheim ne invită să ne imaginăm o societate de sfinți, o comunitate de ființe perfecte din punct de vedere moral[37]. Într-un asemenea context, probabil că nu ar exista delicte,

34. T. Parsons, *apud* S. Rădulescu, M. Piticariu, *op. cit.*, p. 31.
35. E. Goffman, *apud* A. Ogien, *Sociologie de la déviance*, Armand Colin, Paris, 1995, p. 117.
36. W.B. Miller, *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*, *apud* S. Rădulescu, *Devianță, Criminalitate și Patologie Socială*, Lumina Lex, București, 1999, p. 153.
37. É. Durkheim, citat de R.A. Farrell, V.L. Swigert (coord.), *Social Deviance*, J.B. Lippincott Company, Philadelphia, New York, Toronto, 1975, p. 34.

dar greşelile involuntare, care ar fi considerate scuzabile de către un laic, ar crea acolo acelaşi scandal ca şi ofensa obişnuită într-o comunitate obişnuită.

Teza normalităţii devianţei în orice comunitate se poate argumenta prin :

a) apelul la perspectiva interacţionistă, conform căreia devianţa este un produs natural al relaţiilor de interacţiune dintre indivizi ;

b) interpretarea „situaţională" a comportamentului deviant ca fiind unul perfect normal, dar incompatibil cu standardele de normalitate ale grupului sau contextului cultural[38] ;

c) faptul că studiile antropologice şi etnologice nu au semnalat (cel puţin până în prezent) existenţa unei comunităţi umane lipsită cu totul de manifestări deviante.

O societate care ar putea asigura conformarea totală a tuturor membrilor ei la toate normele/valorile instituite ar avea un caracter atât de represiv, încât nu ar lăsa indivizilor nici o posibilitate pentru desfăşurarea liberă a acţiunilor lor. De aceea, devierea de la normele societăţii este normală, necesară şi chiar benefică, dacă societatea doreşte să rămână flexibilă, favorabilă schimbării şi adaptării.

Raportul dintre normal şi patologic în definirea devianţei poate deveni mai vizibil dacă facem trimitere la funcţiile şi disfuncţiile sociale ale devianţei. Astfel, sociologul american A. Cohen a descris următoarele *funcţii sociale ale devianţei*[39] :

- clarificarea şi definirea mai precisă a normelor sociale ; deoarece multe norme nu stipulează în detaliu tipul de comportament dezirabil, rămâne la latitudinea indivizilor posibilitatea de a adopta conduite alternative ; dat fiind conţinutul lor prescriptiv vag, posibilitatea încălcării lor creşte, oferind astfel grupului ocazia să reacţioneze, definindu-le într-un mod mai adecvat ;
- creşterea solidarităţii grupului ; în special în formele grave, actele de devianţă determină o atitudine colectivă comună, o solidarizare emoţională a grupului, care reacţionează pentru a-l sancţiona pe deviant ;
- producerea unor schimbări necesare în cadrul sistemului social ; în urma unor acţiuni deviante, grupul poate conştientiza faptul că unele reguli sau norme nu sunt adecvate contextului sociocultural aflat în evoluţie sau că apar contradicţii între prescripţiile unor norme ; în consecinţă, grupul se va mobiliza şi va schimba normele respective (nu este lipsit de interes să analizăm, în cadrul acestui proces de schimbare socială, conceptul de „devianţă tolerată" sau „lejeră"[40], care marchează stadiul în care percepţia grupului asupra unei conduite deviante începe să se modifice, actul nemaifiind perceput drept condamnabil ; rezultă de aici că raportul normal-patologic în cazul devianţei trebuie văzut şi în perspectivă dinamică, în sensul trecerii, în timp, de la percepţia/reprezentarea socială a unui act ca fiind deviant, periculos, patologic la percepţia/reprezentarea sa ca normal ; devianţa tolerată sau lejeră exprimă rezultatul unor dinamici de grup complexe, în cadrul cărora, în anumite condiţii, precum coeziunea grupului

38. D. Banciu, S. Rădulescu, M. Voicu, *Introducere în sociologia devianţei*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985, p. 176.
39. A. Cohen, citat de S. Rădulescu, D. Banciu, *op. cit.*, pp. 42-43.
40. Şt. Boncu, „Copiatul la examen ca formă de devianţă tolerată", în A. Neculau (coord.), *Câmpul universitar şi actorii săi*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, pp. 275-283.

sau funcţionarea unei reguli impuse de o autoritate externă, cu putere coercitivă, se ajunge la atitudinea permisivă sau chiar încurajatoare a grupului faţă de un act deviant particular ; cu timpul, grupul va face din această atitudine o normă) ;
- considerarea conformităţii ca fiind mai dezirabilă decât devianţa ; eşecul şi pedepsirea unei acţiuni deviante pot contribui la întărirea motivaţiei celorlalţi membri ai grupului de conformare la norme.

Între *disfuncţiile sociale ale devianţei*, Cohen include :
- eliminarea sau diminuarea motivaţiei de conformare la acei indivizi care cred că atât devianţa, cât şi conformitatea generează acelaşi tip de recompensă, motiv pentru care încălcarea regulilor poate fi la fel de benefică precum respectarea lor ;
- subminarea încrederii necesare pentru conservarea ordinii sociale ; devianţa provoacă sentimente de insecuritate, îndoială şi neîncredere în bazele normative şi valorice care reglementează relaţiile interumane ;
- reducerea interdependenţei necesare pentru funcţionarea sistemului social ; în special actele de devianţă ale persoanelor cu un statut înalt afectează cooperarea dintre rolurile sociale, diminuând funcţionalitatea întregului sistem.

Atunci când analizăm şi comparăm funcţiile şi disfuncţiile sociale ale devianţei, este necesar să ne însuşim un punct de vedere nuanţat şi să admitem că devianţa trebuie văzută ca un fapt social dat, omniprezent, având atât un rol benefic, cât şi unul perturbator în raport cu funcţionarea societăţii. Trebuie precizat, de asemenea, că afirmarea normalităţii devianţei nu implică nici o judecată de valoare (conform stereotipului că ceea ce este normal echivalează cu ceea ce este bun din punct de vedere moral), ci are în vedere doar semnificaţia statistică a conceptului.

În concluzie, să reţinem că devianţa este un fenomen social complex, cu o istorie la fel de îndelungată ca şi cea a formelor de convieţuire socială, în cursul căreia formele sale de manifestare au evoluat o dată cu normele sociale, în funcţie de semnificaţia acordată de indivizi normativităţii. Comportamentul deviant apare ca un produs inevitabil al interacţiunilor dintre indivizi şi se caracterizează prin relativitate, universalitate şi normalitate statistică, îndeplinind o serie de funcţii şi generând disfuncţii sociale în fiecare comunitate umană. Asupra cauzalităţii, interpretărilor şi formelor specifice de manifestare vom reveni în capitolele următoare, care se referă în mod direct la devianţa şcolară.

2. Devianţa şcolară - definiţii şi delimitări

Deşi am subliniat de la bun început statutul de caz particular al devianţei şcolare în raport cu conceptul de „comportament deviant", definirea şi delimitarea precisă a accepţiunii sale presupune totuşi depăşirea unor dificultăţi - de ordin teoretic, dar şi practic - şi asumarea unei anumite responsabilităţi. Dificultăţile sunt determinate în primul rând de faptul că în literatura de specialitate nu există reperele teoretice care să susţină/valideze încercarea noastră de definire a devianţei şcolare. Astfel, în literatura de specialitate britanică, americană şi franceză, nu există nici o definiţie a acestui

termen[41], el fiind extrem de rar folosit; de asemenea, nu se acordă o atenție specială definirii conceptelor de „abandon școlar", „absenteism", iar cel de „violență în școală" este subscris „delincvenței juvenile".

S-ar putea avansa câteva ipoteze explicative pentru această situație surprinzătoare:

a) devianța școlară este un fenomen extrem de complex, ceea ce poate descuraja cercetătorii care își propun să definească conceptul[42];
b) devianța școlară este un fenomen care evoluează o dată cu normele/valorile sociale și cu semnificația acordată de indivizi normativității; așadar, există o relativitate istorică a judecății morale asupra formelor particulare de comportament ale copiilor; astfel, ceea ce era considerat un comportament inadecvat în contextul educațional interbelic este interpretat în prezent ca formă de autoexprimare liberă; dacă în anii '50 educația se realiza promovând ca valori de bază obediența, conformitatea, recunoașterea necondiționată a autorității adultului, la sfârșitul secolului XX, valorile propuse de educație sunt: responsabilitatea, creativitatea, autonomia etc.;
c) abia în 1990 devianța școlară a fost recunoscută ca o problemă prioritară a educației la nivel planetar, la Conferința Mondială a UNESCO de la Jomtien, din Thailanda; asupra semnificației acestui moment vom reveni;
d) nu putem exclude cu totul nici efectul unei anumite doze de pragmatism; dacă devianța școlară și formele ei concrete de manifestare nu sunt definite, există în schimb preocupări multiple pentru analiza cauzelor sale și pentru sugerarea unor strategii de intervenție (în cazul absenteismului, vandalismului școlar, violențelor în școală, abandonului școlar – vezi capitolele al III-lea și al IV-lea).

În aceste condiții, ne vom asuma responsabilitatea definirii conceptului de „devianță școlară", procedând prin analogie și ținând cont de relația de la gen la specie care există între „comportamentul deviant" și „devianța școlară". Așadar, *prin „devianță școlară" vom desemna, în sens general, ansamblul comportamentelor care încalcă sau transgresează normele și valorile școlare.*

Deși formula definiției este simplă, ea nu este lipsită totuși de unele ambiguități. În acest sens, trebuie precizat mai întâi cine sunt devianții acestei spețe; școala poate fi spațiul de manifestare a unor conduite extrem de diverse, și nu în mod automat/necesar toate sunt ale elevilor; și cadrele didactice pot devia (de la normele deontologice ale profesiei, de la principiile didactice, de la normele/valorile morale – iar ultimul deceniu a oferit în învățământul românesc o serie de cazuri notorii de acest gen: luare de mită,

41. Lucrările consultate au fost: *The Cambridge Encyclopedia*, Cambridge University Press, 1991; *The International Encyclopedia of the Social Science*, Macmillan, Londra, 1979; *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*, Pergamon Press, Londra, 1995; *The Encyclopedia of Human Development and Education: theory, research and studies*, Pergamon Press, Londra, 1990; *The International Encyclopedia of Education*, ediția a II-a, Pergamon Press, Londra, 1995; *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Nathan Université, Paris, 1994; V.J. Furlong, *The Deviant Pupil. Sociological Perspectives*, Open University Press Milton Keynes, Philadelphia, 1985; C. Wacjman, *L'enfance inadaptée*, ediție privată, Toulouse, 1993, ș.a.m.d. (vezi bibliografia generală).
42. Vezi, de exemplu, cazul lui V.J. Furlong, care recunoaște că demersul definirii devianței școlare este un obiectiv ambițios, pe care îl lasă în seama altora, *op. cit.*, p. 2.

favorizare la evaluare, violenţe împotriva elevilor, hărţuire sexuală, fraudă, ţinută şi atitudine necorespunzătoare faţă de elevi, absenteism, prozelitism etc.), şi personalul administrativ şi de serviciu poate avea conduite deviante. Aceste categorii de comportament nu vor intra însă în sfera devianţei şcolare, deoarece termenul „şcolar" nu face trimitere la localizarea/teritorializarea fenomenului, ci la rolul şi statutul de şcolar. Altfel spus, devianţa şcolară va include totalitatea conduitelor care se abat de la normele şi valorile ce reglementează rol-statusul de şcolar ; aceste norme şi valori sunt statuate în regulamentele şcolare şi în cele de ordine interioară. Conduitele deviante ale profesorilor alcătuiesc o categorie distinctă, care nu face obiectul demersului nostru, dar care exercită o anumită influenţă asupra dinamicii devianţei şcolare.

Categoria imediat supraordonată, ca grad de generalitate, „devianţei şcolare" este „devianţa în şcoală". Relaţia dintre „comportamentul deviant", „delincvenţa juvenilă", „devianţa în şcoală" şi „devianţa şcolară" poate fi redată prin următoarea diagramă :

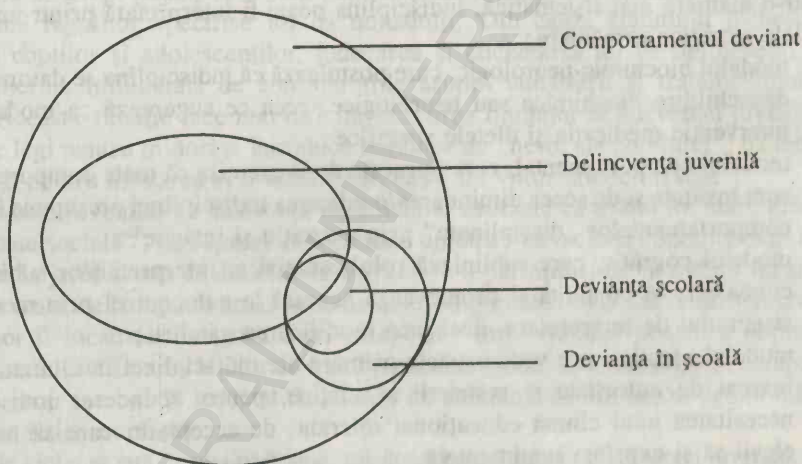


Figura 1. *Relaţia între devianţa şcolară şi speciile comportamentului deviant*

2.1. Concepte corelate „devianţei şcolare"

În literatura de specialitate se folosesc, cu semnificaţii apropiate de cea a conceptului de „devianţă şcolară" – cu care nu se identifică însă –, o varietate de termeni (rezultaţi ca efect al perspectivelor diverse de abordare a domeniului) : *indisciplină*, *rezistenţă şcolară*, *delincvenţă juvenilă*, *inadaptare şcolară*, *tulburare de caracter/comportament*, *deviere de conduită*.

În literatura de specialitate britanică şi americană, când se fac referiri la conduitele de devianţă şcolară, se folosesc în special termenii *indisciplină*, *delincvenţă juvenilă*, *tulburare de comportament* sau, mai nou, *problemă de comportament*. Întrucât aceşti termeni au semnificaţii diferite şi nu pot fi folosiţi drept sinonimi, nu sunt interschimbabili, considerăm oportună şi utilă o analiză succintă a semnificaţiilor lor şi a relaţiilor care se stabilesc între ei.

1. *Indisciplina* definește situația în care trebuințele/interesele individului vin în conflict cu interesele grupului și cu autoritatea pe care acesta o reprezintă[43]. Când un individ se comportă într-un anumit mod pentru a-și satisface trebuințele (sau ceea ce percepe el ca fiind trebuințele sale) și acest comportament împiedică/perturbă grupul în realizarea propriilor sale scopuri, atunci se produce un act de indisciplină. În școală, un act de indisciplină are loc când conduita unui elev îi împiedică pe ceilalți să participe la procesul de învățare sau perturbă activitatea de predare a profesorului.

Indisciplina este un fenomen extrem de complex, ce permite diverse interpretări și explicații ; astfel, elevii sunt indisciplinați deoarece : caută să câștige atenția adultului, sunt plictisiți, simt că sunt tratați nedrept, nu au încredere în adult sau/și în ceilalți colegi, se simt umiliți de eșecurile lor școlare, sunt tratați necorespunzător cu nivelul posibilităților lor și cu vârsta (sunt „infantilizați”), caută să dobândească putere și control asupra altora, vor să dovedească ceva colegilor, se simt frustrați sau respinși, se tem, au tulburări neurologice etc.

Într-o manieră mai sistematică, indisciplina poate fi interpretată printr-unul dintre modelele teoretice următoare :

a) modelul biochimic-neurologic, care postulează că indisciplina se datorează unor dezechilibre biochimice sau neurologice, ceea ce sugerează ca modalitate de intervenție medicația și dietele specifice ;
b) modelul comportamental, care pornește de la premisa că toate comportamentele sunt învățate și de aceea diminuarea/eradicarea indisciplinei presupune învățarea comportamentelor „disciplinate” prin exercițiu și întărire ;
c) modelul cognitiv, care subliniază rolul esențial al interpretărilor subiective în cunoaștere și conduită și promovează accesul la autocontrol prin modificarea sistemului de interpretare, deci prin modificarea gândirii ;
d) modelul afectiv, care vede cauzele primare ale indisciplinei în climatul afectiv marcat de autoritate și restricții și susține, pentru reducerea indisciplinei, necesitatea unui climat educațional tolerant, de acceptare, care să încurajeze elevii să-și exprime sentimentele.

Instituită pe baza unor norme scrise sau implicite și inerentă oricărei comunități organizate, disciplina subliniază în cazul instituției școlare *anumite* caracteristici specifice, relative la fundamentarea și justificarea sa teoretică, dar și la maniera concretă de exercitare. Având în vedere că raportul profesor-elev nu este un raport de la egal la egal (în condițiile în care, teoretic, se reclamă egalitatea statutului de parteneri în relația educativă), disciplina se integrează în comunitatea școlară ca un element constitutiv al educației. Disciplina școlară și expresia naturală a aplicării acesteia, sancțiunea, devin eficiente în măsura în care conduc elevii de la stadiul respectului convențional al normelor școlare la stadiul de autodisciplină. Autodisciplina desemnează faptul că elevul e capabil să selecteze din trebuințele/scopurile sale pe cele adecvate contextului educațional școlar.

Din cele prezentate până acum rezultă faptul că termenul „indisciplină” are o conotație socionormativă, fiind, dintre toate conceptele înrudite, cel mai apropiat ca

---

43. *Apud* W.J. Gnagey, *The Psychology of Discipline in the Classroom*, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1968, p. 28.

semnificație și cuprindere de „devianța școlară". „Devianța școlară" are însă o accepțiune mai largă, deoarece include și conduitele evazioniste, care nu afectează propriu-zis nici predarea profesorului, nici calitatea învățării realizate de ceilalți elevi, ci doar exclude evazionistul de la anumite oportunități de învățare. Astfel, fuga de la școală, absenteismul sau pur și simplu reveria – prezența în clasă marcată de refugiul în imaginar – nu pot fi considerate acte de indisciplină, dar sunt forme de devianță, și anume de „devianță neutră"[44].

2. *Delincvența juvenilă* este un concept juridic, criminologic, ce desemnează totalitatea conduitelor care încalcă norma juridică și care aparțin minorilor[45]. Delincvența juvenilă poate fi definită ca un comportament de încălcare a legilor din partea celor care, din cauza tinereții lor, nu sunt încă văzuți ca fiind deplin responsabili pentru acțiunile lor. Domeniul comportamental acoperit de sintagma „delincvență juvenilă" este extrem de divers. Astfel, de exemplu, literatura britanică[46] include aici nu numai infracțiunile de drept penal, care sunt comise și de adulți, ci și eșecul minorilor de a se conforma regulilor specifice lor ca nonadulți. Din cauza statutului psihosocial distinct al copiilor și adolescenților, judecarea și etichetarea lor ca delincvenți este deseori puternic influențată de considerațiile asupra bunăstării și tratamentului lor educativ. Această situație face mai dificilă stabilirea limitelor delincvenței juvenile în termeni de legi pentru minori și introduce noțiunea de „nevoi ale copilului", ca termen de referință pentru asistarea și orientarea sa către un viitor nondelincvent.

Delincvența juvenilă, ca ansamblu de conduite estimate ca având un mare grad de periculozitate socială[47], nu reprezintă o entitate unitară ; ea include conduite extrem de diverse, de la jaful armat la delictul de înfruntare a părinților, de la micile furturi la delictele sexuale, de la fuga de acasă la omucidere. Majoritatea conduitelor de delincvență juvenilă pot fi încadrate în patru mari categorii : furt, violență pentru a obține un avantaj material, încălcarea legilor de statut (abandon școlar, absenteism)[48] și comportamentul de grup sau bandă receptat de ceilalți ca amenințător din cauza zgomotului și activităților fizice implicate.

Ideea de violență față de alte persoane, trăsătură principală a delincvenței juvenile, pare a se datora mai mult intensei mediatizări a unor asemenea cazuri decât frecvenței cu care se produc actele respective[49]. Principala cauză a proceselor penale în cazul minorilor este furtul, comis atât în locuri publice, cât și la domiciliu (caz în care, deși este un fapt neobișnuit, părinții nu-l etichetează ca „delincvență" și doar rareori raportează incidentul la poliție). De cele mai multe ori însă, delincvența juvenilă se produce în locuri publice – pe străzi, în magazine, pe stadioane, în săli de dans, în școli etc. –, iar această caracteristică poate să reflecte tendința spre astfel de comportamente cu scopul de a atrage atenția.

---

44. Conform tipologiei modurilor de adaptare descrise de R.K. Merton, evaziunea nu desemnează o încălcare a normelor/valorilor sociale ; evaziunea este considerată o formă de devianță doar prin raportare la conformitate.
45. R. Dorot, F. Parot, *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București, 1999, p. 73.
46. R. Murray-Thomas (coord.), *The Encyclopedia of Human Development and Education : theory, research and studies*, Pergamon Press, Londra, 1990, p. 311.
47. G. Neamțu, I. Câmpeanu, C. Ungureanu, *Intervenție și prevenție în asistență*, Editura Fundației „Chemarea", Iași, 1998, p. 19.
48. R. Murray-Thomas (coord.), *op. cit.*, p. 434.
49. A. Cohen, *Folk Devils and Moral Public Panic*, Martin Robertson, Oxford, 1980, pp. 85-86.

Aşadar, conceptul de „delincvenţă juvenilă” desemnează aspectul juridic al comportamentului deviant al minorilor, având drept nucleu noţiunea de „infracţiune” sau „delict”.

Noţiunea de „infracţiune” are o triplă semnificaţie :

- infracţiunea ca mod de interpretare, ce rezultă în urma proceselor de interacţiune socială şi defineşte reacţia emoţională a grupului la săvârşirea delictului ;
- infracţiunea ca expresie a puterii sistemului penal de a eticheta astfel anumite conduite ;
- infracţiunea ca efort societal de distanţare, grupul având tendinţa constantă de îndepărtare/marginalizare a delincvenţilor.

Rezultă de aici că cele două concepte – „delincvenţă juvenilă” şi „devianţă şcolară” – se intersectează, chiar se suprapun parţial, o parte dintre conduitele de devianţă şcolară putând fi considerate şi infracţiuni sau delicte, în măsura în care există o coincidenţă între normele juridice şi cele şcolare ; de exemplu, furtul şi anumite acte de vandalism şi de violenţă şcolară sunt concomitent delicte.

3. *Conceptul de „tulburare de comportament”* este un concept psihopatologic. În 1950, la primul congres mondial de psihiatrie infantilă, s-a decis utilizarea expresiei „tulburare de comportament” pentru orice conduită aberantă întâlnită la copii[50]. Sintagma „tulburare de comportament” desemnează devierile de la normele psihomorale, determinate preponderent de cauze endogene, care afectează funcţionarea psihică normală a individului. În categoria tulburărilor de comportament se includ manifestările neurosomatice, caracteriale, psihopatice şi psihotice.

Emergenţa sintagmei „tulburare de comportament” se explică prin apelul la o perspectivă teoretică ce consideră individul cu comportamente deviante detaşat de mediul său social, subestimându-se impactul situaţiei sociale asupra comportamentului. Credinţa că acţiunile unui individ au cauze exclusiv interne – în cazul de faţă, cauze psihopatologice –, că oamenii se comportă esenţialmente în virtutea autodeterminării (denumită de psihologi „eroarea fundamentală de atribuire”) a alimentat interpretarea conduitelor deviante ca „tulburări de comportament”. Alături de eroarea fundamentală de atribuire, putem considera şi tendinţa de a arunca responsabilitatea pentru conduitele deviante asupra individului ca un element care a contribuit la consacrarea în literatura de specialitate a acestui termen.

4. *Conceptul de „problemă de comportament”*. Folosirea sintagmei „tulburare de comportament” este caracteristică primelor abordări ale fenomenului devianţei şcolare, care s-au bazat pe modele de interpretare medicale, psihologice şi psihiatrice. Specificul acestor abordări a determinat orientarea către metodele de intervenţie nonpunitive, terapeutice şi, în paralel, către înfiinţarea de instituţii de tip rezidenţial, destinate special copiilor cu „tulburări de comportament”, în care o asemenea intervenţie să poată fi făcută în cele mai bune condiţii. Sintagma „tulburare de comportament” s-a folosit pe scară largă între anii 1950 şi 1970, interval în care dificultăţile comportamentale ale

50. I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 18.

copiilor au fost transferate din aria educaţiei în domeniul medical. Afirmarea puternică a psihologiei educaţiei, începând cu anii '70, a schimbat dominanta medicală a abordării şi a infirmat presupoziţia implicită că locul copiilor cu dificultăţi comportamentale este în instituţiile speciale.

Preferinţa pentru sintagma „problemă de comportament", apărută în anii '80 şi generalizată în deceniul următor, promovează o nouă viziune asupra conduitelor deviante ale copiilor, şi anume indică o diminuare a încărcăturii psihopatologice a acestor conduite, susţinând convingerea că locul în care conduita acestor copii se poate ameliora cel mai uşor este şcoala obişnuită.

Dacă în anii '70 problemele de comportament erau interpretate ca disfuncţionalităţi şi erau considerate indezirabile, începând cu anii '90 ele sunt tot mai mult percepute drept conduite normale şi funcţionale; astfel, problemele de comportament trebuie interpretate de educatori ca un gen special de *feedback*[51], ele având funcţia de a le semnala acestora situaţiile care cer modificarea demersului educativ, cum ar fi:

- pot comunica profesorului că elevul percepe situaţia drept ameninţătoare, inacceptabilă sau că are nevoie de ajutor;
- pot indica profesorului că anumite reguli după care se ghidează nu sunt funcţionale şi că trebuie înlocuite cu altele, adecvate;
- pot avea semnificaţia unui protest împotriva unui eveniment neplăcut generat de profesor;
- pot comunica nevoia elevilor de activitate, de stimulare, de recunoaştere sau de atenţie etc.

Dacă preferinţa pentru cauzalitatea endogenă, cu sau fără substrat psihopatologic, era o caracteristică a teoriei anilor '50-'60, astăzi se admite că în geneza tulburărilor de comportament nu se poate vorbi de o cauză unică, ci de un complex de cauze, care include factori cognitivi, emoţionali, biologici şi sociali. Nici unul dintre aceşti factori nu este exclusiv şi, atunci când se constată prezenţa lor la persoanele cu funcţionare intelectuală normală, se apreciază că există o relaţie semnificativă între prezenţa acestora şi probabilitatea apariţiei problemelor comportamentale.

Din cauza impreciziei normelor ce caracterizează societăţile marcate de evoluţii rapide, precum şi din cauza diversităţii şi plasticităţii conduitelor individuale, definirea unui comportament ca fiind „o problemă" devine mai dificilă decât ar putea părea la prima vedere. Astfel, este posibil ca o persoană să se comporte într-un anume fel o perioadă îndelungată, până când altcineva decide să-i definească acţiunea ca „problemă" sau „tulburare de comportament". Şi reciproca este valabilă: din mai multe persoane care manifestă acelaşi tip de dificultăţi sau dificultăţi similare, numai una este identificată ca având o „problemă de comportament". De asemenea, din mai mulţi profesionişti care lucrează cu aceeaşi persoană, unii vor aprecia că respectiva are probleme comportamentale, în timp ce alţii nu vor face această estimare. Deci aparent simpla decizie referitoare la definirea unei conduite ca „problemă de comportament" sau ca normală este, de fapt, rezultatul unei judecăţi complexe, care implică nu doar comportamentul persoanei, ci şi comportamentul celor din jurul său (mai precis, modul cum reacţionează

51. Vezi E. Zarkowska, J. Clements, *Problem Behaviour and People with Severe Learning Disabilities. The S.T.A.R. Approach*, Chapman & Hall, Londra, 1994.

aceştia la conduitele respective) şi atitudinile şi sentimentele celui ce estimează/etichetează. La nivelul definirii problemelor de comportament, se remarcă trecerea de la o definiţie obiectivă, normativă, de genul „încălcare a normelor şi valorilor", în care accentul cade pe aspectele exterioare, care sunt considerate prioritare, la definiţii de tip criteriologic, în cazul cărora reperele se referă la personalitatea elevului, la trebuinţele acestuia.

Astfel, la începutul anilor '80, o conduită era definită ca o „problemă de comportament" în funcţie de următoarele criterii (referirea este la copii)[52] :

a) modul în care individul încalcă normele : frecvent, conştient, intenţionat, masiv ;
b) consecinţele încălcării normelor : îi afectează pe ceilalţi, îl afectează cel mai mult pe el însuşi etc.
c) numărul de adulţi care percep conduita ca fiind o „problemă de comportament" şi reacţia lor faţă de această etichetare ;
d) semnificaţia comportamentului : conduita poate semnala o trebuinţă nesatisfăcută sau o trebuinţă satisfăcută într-un mod inadecvat.

Redăm şi un alt exemplu de definire criteriologică, cu valabilitate generală (care nu mai introduce specificarea vârstei), ce poate oferi repere mai clare, mai adaptate, mai funcţionale în diagnoza tulburărilor de comportament[53] :

a) comportamentul însuşi sau severitatea sa sunt inadecvate în raport cu vârsta şi cu nivelul de dezvoltare al persoanei ;
b) comportamentul este periculos atât pentru persoana respectivă, cât şi pentru cei din jur ;
c) comportamentul reprezintă un handicap suplimentar semnificativ pentru persoană, fie prin interferarea şi afectarea gravă a învăţării de noi deprinderi, fie prin excluderea persoanei de la importante oportunităţi de învăţare ;
d) comportamentul determină un stres semnificativ în viaţa celor care trăiesc şi muncesc cu persoana respectivă, ceea ce conduce la scăderea calităţii vieţii acestora la un nivel inacceptabil ;
e) comportamentul încalcă normele sociale.

Din analiza semnificaţiei conceptelor de „devianţă şcolară" şi „problemă de comportament", rezultă că între cele două categorii se poate stabili o relaţie clară de subordonare, toate comportamentele perturbate, produse de copii în contextul şcolar formal, fiind concomitent şi acte de devianţă şcolară.

5. *Conceptele de „inadaptare" sau „dezadaptare"* sunt, ambele, de o ambiguitate notorie. Deşi nu există o definiţie unanim acceptată a conceptului de „inadaptare", acest lucru nu a împiedicat apariţia a numeroase teorii interpretative sau explicative[54]. Eşecul încercărilor de a defini cu acurateţe această categorie i-a determinat pe unii

52. E. Reynolds, *Guiding Young Children*, Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 1990, p. 224.
53. E. Zarkowska, J. Clements, *op. cit.*, p. 3.
54. V.J. Furlong, *op. cit.*, p. 13.

cercetători să ajungă la concluzia sarcastică potrivit căreia copiii inadaptați sunt cei care ajung în cele din urmă în școli inadaptate[55].

Conceptul de „inadaptare" este marca perspectivei psihologice ; copilul inadaptat e cel al cărui comportament, indiferent de cauză, îl împiedică să beneficieze de experiențele educaționale și sociale obișnuite, atât în școală, cât și acasă. Dificultățile emoționale și comportamentale ale copilului inadaptat nu pot fi remediate, fără un ajutor calificat, de către părinți, educatori sau ceilalți adulți semnificativi din viața acestuia[56].

Conceptul de „inadaptare" este revendicat și de sociologie, astfel încât demersul interdisciplinar poate fi mai eficient în precizarea semnificației sale. Din perspectivă psihosociologică, devianța este interpretată ca o formă de inadaptare. Adaptarea, ca homeostazie psihosocială, reclamă intervenția acelor trăsături ale personalității de menținere a echilibrului, traduse prin răspunsuri gradate și adecvate la noile condiții, în special la cele de natură conflictuală. Dezadaptarea desemnează pierderea adaptabilității individului, în sensul că acesta nu mai realizează răspunsuri comportamentale adecvate la noile condiții ale mediului. Adaptabilitatea reprezintă proprietatea fundamentală a organismelor vii de a-și modifica adecvat funcțiile și structura, corespunzător cu schimbările mediului.

Adaptarea școlară, ca formă specifică de adaptare socială, reflectă măsura în care elevul reușește să răspundă cerințelor educaționale (atât cu privire la conduită, cât și la însușirea informațiilor). Adaptarea școlară presupune existența unei compatibilități între natura cerințelor școlare și posibilitățile subiective ale elevului de a le îndeplini cu succes[57]. Inadaptarea școlară desemnează absența acestei compatibilități, cauzele aparținând fie elevilor, fie școlii, fie ambelor părți.

Orice conduită de devianță școlară presupune implicit o formă de inadaptare. Este foarte dificil de stabilit o diferență specifică între cei doi termeni și de schițat o ierarhie a palierelor de generalitate. Dacă avem în vedere faptul că indicatorul predictiv cel mai puternic al adaptării școlare este succesul școlar și că există unii elevi bine adaptați, dar care manifestă conduite deviante, atunci am fi înclinați să credem că „devianța școlară" are o accepțiune mai largă decât cea a conceptului de „inadaptare școlară". Școala este spațiul de desfășurare a unor procese de interacțiune și a unor dinamici sociale extrem de diverse și complexe (ceea ce se definește prin noțiunea de „câmp al școlii") ; în acest spațiu, oricât de mult s-ar strădui autoritatea școlară să promoveze normele școlare, există numeroase situații în care elevii valorizează cu prioritate alte repere. De aici și posibilitatea situației paradoxale de a fi și bine adaptat școlar, și deviant în același timp.

6. *Conceptul de „deviere de conduită"* s-a folosit, în literatura românească de specialitate, în anii '70 ; cel care a consacrat acest termen este I. Străchinaru, care, pornind de la distincția (neacceptată în unanimitate de către psihologi) dintre „conduită" și „comportament", a definit devierile de conduită drept „forme de dezechilibru psihic

55. J.-M. Renouard, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance*, Païdos Histoire, Paris, 1990, p. 39.
56. E. Laslett, *Educating Maladjusted Children*, *apud* V.J. Furlong, *op. cit.*, p. 12.
57. A. Coasan, A. Vasilescu, *Adaptarea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988, p. 12.

sau de echilibru parţial, care presupun modificări ce predomină în sfera emoţional-volitivă a personalităţii, ca rezultat al unei structuri morbide de natură sociogenă sau al unor tulburări morfofuncţionale ale activităţii creierului, obiectivate în atitudinile persoanei faţă de societate şi sine"[58].

Devierile de conduită alcătuiesc o categorie distinctă în cadrul tulburărilor de comportament, se caracterizează prin reversibilitate şi includ o gamă extrem de diversă de manifestări, de la anorexie, onicofagie, fobii până la acte de vandalism. În contextul vieţii şcolare, după I. Străchinaru, principalele devieri de conduită ar fi : izolarea socială, nesupunerea, obrăznicia faţă de profesori, violenţa faţă de colegi, absenteismul, chiulul, instabilitatea, lenea, minciuna, fuga şi vagabondajul, furtul, conduitele perverse[59].

7. *Conceptul de „rezistenţă şcolară"* este un concept specific abordării socio-culturale, fiind mai puţin utilizat[60]. Rezistenţa şcolară reprezintă un mod de a reuşi în clasă, o strategie de adaptare şi supravieţuire. Strategia rezistenţei şcolare constă în refuzul normelor şi valorilor specifice culturii şcolare ; elevii le contestă deoarece sesizează că valorile şi acţiunile şcolii sunt incompatibile cu lumea în care trăiesc ei (altfel spus, cu mediul extraşcolar). Autoritatea morală a profesorilor, accentul pe care aceştia îl pun pe conformitate şi pe angajamentul în vederea obţinerii de achiziţii academice le apar anumitor elevi ca irelevante pentru prezentul şi viitorul lor. Prin aceste aspecte, şcoala şi cultura şcolară sunt percepute în mare măsură ca o formă de constrângere. Iar în faţa acestei constrângeri, elevii reacţionează – rezistă – în singurul mod pe care îl cunosc : perturbând activitatea educativă, absentând, evadând. Alături de rezistenţa faţă de normele şcolare, se cristalizează şi o rezistenţă faţă de mesajul educativ ; acesta apare ca urmare a faptului că[61], în general, mesajul educativ se adresează numai canalului cognitiv, ignorând componenta afectivă, motivaţional--volitivă din personalitatea elevilor.

Psihologia socială a demonstrat că existenţa grupului joacă un rol fundamental în perpetuarea devianţei în raport cu anumite norme oficiale, cum ar fi cele şcolare. Deviantul de la normele instituite de autorităţile şcolare nu este un individ izolat ; atitudinile şi conduita lui în faţa acestor norme sunt modelate de grupul de referinţă. O serie de studii[62] au arătat că în multe situaţii copiii se conformează judecăţilor de valoare ale colegilor lor mai degrabă decât celor emise de profesori. Statusul înalt şi puterea de constrângere ale profesorului nu pot contracara nevoia de a fi acceptat de grupul de colegi. Obedienţa în faţa autorităţii şcolare e mai slabă decât conformismul în raport cu normele grupului de apartenenţă.

Strategiile de rezistenţă şcolară apar ca o rezistenţă specifică la normele şcolare impuse de autorităţi, norme care sunt exterioare grupului, fiind elaborate şi promovate cu intenţia de a controla şi dirija comportamentul elevilor. Norma şcolară formală nu

58. I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 35.
59. *Ibidem*, p. 48.
60. În literatura românească este folosit de E. Păun în *Şcoala. Abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pp. 107-110.
61. M. Petcu, *Delincvenţa. Repere psihosociale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999, p. 154.
62. Vezi Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 68.

generează un proces de conformare, ci, în cel mai bun caz, obedienţa. „Un standard poate fi impus din afară (de exemplu, direcţiunea şcolii poate cere ca elevii să se îmbrace într-un anumit fel), dar astfel de standarde impuse nu devin norme până ce nu sunt acceptate ca juste şi potrivite de către elevi."[63]

În pofida insistenţei cu care autoritatea şcolară îşi promovează normele, reprezentarea pe care elevii şi-o fac despre aceasta nu este de natură să genereze respectul faţă de normele şcolare. Devianţa cadrelor didactice, aplicarea arbitrară a sancţiunilor, chiar exemplul conduitei adulţilor educatori în practicile educative curente îi fac pe elevi să constate că normele care le sunt impuse nu reglează şi comportamentul autorităţii şcolare înseşi. Psihologii americani D. Ausubel şi G. Robinson au explicat eşecul inducerii conformităţii faţă de norma şcolară la elevi în această situaţie astfel: „Copiii mari şi adolescenţii nu integrează în mod satisfăcător valorile care li se administrează într-o manieră autoritaristă, dacă societatea adulţilor nu este organizată pe baze democratice şi egalitare. În aceste condiţii, ei se simt trataţi nedrept, victime ale unei discriminări. Nu numai că vor tinde să aibă sentimente negative faţă de disciplina autoritaristă care le este impusă, ci, de asemenea, se conformează normelor stabilite de adulţi numai sub ameninţarea cu constrângerea din exterior. Acest lucru este adevărat îndeosebi dacă adolescenţii observă că mulţi adulţi nu respectă aceste norme şi totuşi îşi iau libertatea să-i pedepsească ori de câte ori se fac vinovaţi de încălcarea acestora"[64].

În cadrul culturii elevilor, care nu percep toţi, în egală măsură, şcoala ca pe o constrângere, se poate face distincţia între o cultură proşcolară şi o cultură antişcolară. Strategia rezistenţei este specifică culturii antişcolare, care promovează atitudinea de neconformism. Cultura rezistenţei este puternic masculinizată; în raport cu băieţii, conduitele specifice de rezistenţă şcolară sunt considerate deviante, în timp ce în raport cu fetele ele sunt interpretate ca reflectând o atitudine pasivă faţă de şcoală.

În cadrul culturii antişcolare s-au identificat două tipuri majore de manifestări: manifestările tradiţionale şi cele anomice. Manifestările tradiţionale sunt preferate atât de elevii buni (bine adaptaţi şcolar), cât şi de elevii slabi; ele au caracteristicile unui fenomen de grup, sunt organizate, având ca ţinte predilecte personalul administrativ şi de serviciu al şcolii. Numeroase studii au atras atenţia asupra faptului că frecvent clasele de elevi instituie norme diferite de cele dictate de autoritatea şcolară. S-a arătat[65] că, în colegiile americane, grupul de elevi dezvoltă uneori norme ce se opun efortului intelectual. În acelaşi spaţiu cultural, un alt studiu, realizat în mediul facultăţilor de medicină, a demonstrat că în multe cazuri grupul de studenţi îşi făureşte norme proprii, mai adecvate situaţiilor concrete decât cele susţinute de consiliile facultăţilor. Uneori aceste norme fac ca studenţii să fie sprijiniţi de către colegi pentru a acţiona contrar cerinţelor facultăţii. Chiar dacă li se atribuie şi o valoare pozitivă – de îndeplinire a funcţiei de creştere a coeziunii/unităţii clasei de elevi –, manifestările tradiţionale reprezintă acte de devianţă, deoarece în Regulamentul şcolar există norme care le cer elevilor să respecte această categorie de personal (vezi Anexa II).

Manifestările anomice nu au lideri, se produc pe fondul unei stări de dezordine generalizată, fiind îndreptate împotriva tuturor, într-o manieră neselectivă.

63. Shaw, citat de Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 162.
64. D. Ausubel, G. Robinson, *Învăţarea în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1981, p. 503.
65. Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 276.

Atât varianta tradiţională, cât şi cea anomică semnifică tendinţa de devalorizare a culturii şcolare, fenomen determinat de maniera autoritaristă, coercitivă de impunere a disciplinei şcolare, de existenţa unor dificultăţi de decodificare a culturii şcolare ca urmare a lipsei de articulare între educaţia formală şi cea nonformală şi informală, precum şi de experimentarea eşecului şcolar. Astfel, grupul de elevi care au în comun acelaşi statut/stigmat de „elev slab" dezvoltă un răspuns comun împotriva şcolii ; el produce o „subcultură" sau „contracultură", promovând prin acestea valori antişcolare. Astfel de subculturi au un dublu scop :

- să confere un status valorizat celor care se conformează valorilor antişcolare ;
- să le permită elevilor să reacţioneze, devalorizând sistemul şcolar, care i-a deprivat de status.

Esenţa rezistenţei şcolare este magistral redată de următorul fragment, publicat în *English Journal of Education* în 1858 : „Cei mai mulţi [elevi – n.a.] cred că ei şi profesorii lor au interese diferite. În opinia lor, treaba profesorului e să le încredinţeze sarcini grele, iar treaba lor e să scape de ele. Privilegiul profesorului este cel de a stabili legi, al lor este să le ocolească. Profesorul beneficiază de activitatea copiilor, elevii au un profit din indolenţa lor ; profesorul e onorat de obedienţa elevilor, elevii sunt onoraţi de independenţa lor. Între copiii din şcoală şi profesori există acest război moral"[66].

2.2. Relativitatea devianţei şcolare

Devianţa şcolară prezintă aceleaşi caracteristici ca şi fenomenul comportamentului deviant : relativitate, universalitate, normalitate. Ca şi categoria sa supraordonată, „devianţa", devianţa şcolară rezultă în urma unui proces de interacţiune socială, în cursul căruia o anumită conduită este etichetată ca deviantă în funcţie de intensitatea răspunsului emoţional al grupului, de norme şi de situaţie ; de exemplu, un elev care îşi ajută colegul să rezolve o problemă în recreaţie sau după programul şcolar este apreciat pozitiv, în timp ce dacă face acelaşi lucru în timpul verificării scrise e taxat drept deviant.

Deoarece apreciem că relativitatea devianţei nu necesită clarificări suplimentare, ne propunem în continuare să particularizăm relativitatea devianţei şcolare după criteriul spaţio-temporal şi să luăm în dezbatere normele şcolare ce reglementează activitatea educativă în învăţământul românesc.

Dacă vrem să urmărim relativitatea devianţei şcolare după variabila spaţial-geografică, trebuie să pornim de la observaţia că între tipurile de norme şcolare şi sistemul de norme sociomorale şi culturale ale comunităţii de apartenenţă există o relaţie de interdependenţă. În virtutea acestei relaţii, normele şcolare vor fi astfel stabilite încât să le susţină/valideze pe cele sociomorale. Comportamentele socialmente „normale" sunt dictate de cultura de apartenenţă, care modelează un aşa-numit „sociotip" (o personalitate de bază), ca element psihosociocultural comun, constituit într-o normă compatibilă cu stilul de viaţă al societăţii respective. Cum şcoala are misiunea de a pregăti elevii pentru a se putea integra din punct de vedere social, economic şi cultural

66. Citat de M.E. Rice, G.T. Harris, Q. Varney, *Violence in Institution*, Hognfe & Huber Publishers, 1995, p. 84.

(deci are misiunea de a reproduce ordinea socială), este de la sine înţeles că normele ei interne vor reflecta îndeaproape normele comunităţii.

Aşa se explică şi diversitatea normelor şcolare: fiecare sistem şcolar promovează setul său specific de norme, în funcţie de caracteristicile socioeconomice, morale şi culturale ale societăţii în care se integrează. Dacă se poate vorbi în mare măsură de o convergenţă a acestor norme indiferent de sistemul de învăţământ (toate promovează valori precum: efortul personal în dobândirea achiziţiilor academice, respectul faţă de autoritate, autodisciplina, responsabilitatea, respectul pentru valorile culturale naţionale şi universale etc.), există şi unele diferenţe specifice interesante, atât la nivel de sistem şcolar, cât şi la nivel de unitate şcolară, în cazul în care sistemul educaţional este puternic descentralizat. Vom recurge la câteva exemple reale: în timp ce în unele şcoli din SUA elevii de 6-7 ani sunt eliminaţi din şcoală pentru 3-5 zile din pricina unor conduite deviante precum un sărut pe obrazul unei colege sau o bătaie pe umăr, în alte şcoli din SUA sau din lume aceste conduite sunt considerate fireşti. Exemplele prezentate s-au petrecut în 1996 şi au fost relatate în presă[67]. Comentariul ştirilor arăta că regulamentul urmat de conducerea şcolii respective în administrarea pedepselor „defineşte hărţuirea sexuală drept... comentarii, atingeri fizice nepotrivite, cum ar fi bătaia pe umăr sau ciupitul"[68]. Este notorie campania legislativă americană din ultimul deceniu care vizează protejarea femeilor de infracţiunea de „hărţuire sexuală". Exemplul citat demonstrează modul în care şcolile preiau în normele lor specifice principalele schimbări/tendinţe ale normativităţii juridice şi sociale. Vom constata că acelaşi proces are loc şi în cazul regulamentelor şcolare din România.

După criteriul temporal, relativitatea devianţei şcolare devine un fenomen mai mult sau mai puţin vizibil, în funcţie de variabila stabilitate/instabilitate normativă. Dacă luăm drept cadru de referinţă sistemul de învăţământ din România şi încercăm să evocăm tipul de conduite pentru care erau pedepsiţi copiii în şcoala de la Humuleşti descrisă de Ion Creangă sau în şcoala din mahalalele Bucureştiului, a domnului Vucea, descrisă de Barbu Ştefănescu Delavrancea, putem remarca cât de diferită este reprezentarea devianţei şcolare în prezent. În plus, intervine şi procesul de normalizare a devianţei; astfel, sociologii americani P. Horton şi C. Hunt au arătat că anumite comportamente deviante ale unei generaţii devin norme pentru următoarea generaţie[69].

Dacă analizăm Regulamentul elevilor elaborat de MIS în 1992 şi îl comparăm cu cel din 1996 şi cu cel din 1999, putem observa mai bine modul în care schimbarea normelor şcolare conduce la relativizarea devianţei şcolare (vezi Anexa II.1, Anexa II.2 şi Anexa II.3).

În Regulamentul şcolar din 1992 (care se ambiţiona să reglementeze conduita elevilor nu numai la şcoală, ci şi în familie şi în alte contexte sociale) există unele norme care nu mai figurează în documentul din 1996; conform acestor norme, elevii erau datori să vizioneze doar spectacolele care corespund vârstei lor, să nu frecventeze barurile, cazinourile şi să nu intre în restaurante fără a fi însoţiţi de părinţi. Aşa cum era conceput, regulamentul din 1992 contribuia la creşterea devianţei, pentru că, având

67. Cotidianul *Adevărul* din 4 octombrie 1996.
68. *Ibidem*.
69. P. Horton, C. Hunt, citaţi de M.B. Strauss, *Violence in the lives of adolescents*, W.W. Norton, 1995, p. 127.

în vedere conţinutul normelor şi anacronismul lor, devenea imposibil de respectat integral. Spre deosebire de acest document, regulamentul din 1996 conţine câteva elemente de noutate (vezi Anexa II.2) :

- normele sunt specifice şi mai nuanţate ca intensitate a imperativului ;
- ca o noutate absolută, apare norma şcolară ce interzice actele de vandalism (art. 65) ;
- se specifică în detaliu obiectivele demersului de învăţare al elevilor (art. 57, al. 1) ; luând în considerare acest aspect, şi insuccesul şcolar, cu formele sale de manifestare, poate fi interpretat ca un gen de devianţă şcolară ;
- apare norma ce interzice actele de prozelitism şi propagandă politică în şcoală (art. 66) ;
- apar o serie de aspecte ce protejează caracterul naţional al educaţiei (art. 58, art. 66, al. 2), în contextul în care în perioada elaborării acestui document au existat controverse privind ponderea naţional-etnic în învăţământul românesc (să nu uităm că anul 1996 a fost an electoral).

Din păcate, şi regulamentul din 1996 conţine şi norme cu un conţinut prescriptiv vag, cum ar fi, de exemplu, articolul 63 : „Elevii sunt obligaţi în şcoală şi în afara ei să aibă o ţinută vestimentară care să-i individualizeze ca vârstă, sex şi categorie de elev".

În ultimele variante de regulament, elaborate în 1999 (vezi Anexa II.3), se observă ca tendinţă generală centrarea normelor pe conduita elevilor în cadrul şcolii, precum şi diminuarea numărului de norme, funcţionând doar normele specifice, vizând prevenirea unor conduite deviante punctuale : vandalismul, toxicomania, violenţele în şcoală, absenteismul. Având în vedere aceste caracteristici, apreciem că noile regulamente şcolare devin mai eficiente, deoarece norma este enunţată cu claritate, nu există norme fără o justificare credibilă, iar întreg setul de norme este coerent şi poate fi respectat. Reducerea numărului de norme combinată cu formularea lor mai precisă au ca efect coborârea pragului de toleranţă socială şi diminuarea dozei de arbitrar în interpretarea normelor ; în acest mod devine posibilă o reacţie mai promptă a autorităţilor şcolare în ceea ce priveşte definirea şi sancţionarea conduitelor de devianţă şcolară.

Aşadar, relativitatea conduitelor de devianţă şcolară este o realitate care trebuie asumată de cercetători şi care face din acest domeniu un subiect ce rezistă abordărilor generale ; orice analiză de conţinut obligă cercetătorul la referirea/evaluarea contextului normativ în care se produce devianţa şcolară. Complexitatea acestui domeniu invită la o abordare sistemică, iar atunci când pătrundem în interiorul unui sistem foarte complex semnificaţia şi gradul de generalitate al aserţiunilor devin caracteristici ce se exclud reciproc.

2.3. Devianţa şcolară – un fenomen „normal" ?

În subcapitolul 1.3. al capitolului I, am analizat raportul normal-patologic în definirea devianţei şi am evidenţiat normalitatea comportamentului deviant în sens statistic, sociologic ; în cele ce urmează, vom particulariza acest aspect în cazul devianţei şcolare.

Abordările psihologice şi medicale (concretizate în conceptele „tulburare de comportament", „inadaptare", „deviere de conduită") interpretează devianţa şcolară ca pe un fenomen ce ţine de patologic ; violenţa în şcoală, indisciplina, chiulul sau actele de

vandalism indică, din această perspectivă, un substrat psihopatologic, deoarece, indiferent de cauza specifică, aceste forme de comportament diferă fundamental de cele adoptate de majoritatea populației școlare.

În opoziție cu această perspectivă, abordarea sociologică susține că devianța școlară este un fenomen normal ; conduitele ce încalcă normele școlare sunt inacceptabile, dar sunt forme normale de comportament, în sensul că reprezintă încercări ale elevilor de a rezista/înfrunta circumstanțele școlare specifice în care se găsesc.

Controversa dintre cele două interpretări pare să se fi tranșat în favoarea abordării sociologice. Astfel, numeroase studii care au urmărit să realizeze portretul psihologic al deviantului școlar au ajuns la concluzia că doar un mic procent din populația școlară (2-3%) are probleme de natură psihopatologică. „În 99% din cazuri, copilul cu probleme nu este un copil anormal."[70] Se recunoaște acum în lumea psihologiei faptul că „problemele [de comportament - n.a.] constituie o componentă absolut normală a procesului de creștere"[71]. În gestul de etichetare ca fenomen „anormal" a devianței școlare se pot distinge două componente : efortul de distanțare al grupului față de devianți, cărora li se pune eticheta de „anormali", și încercarea de autoprotejare a stimei de sine. Eșecul tratării devianților școlari poate induce educatorului adult un sentiment de ineficiență/inferioritate. Or, s-a demonstrat experimental[72] că subiecții cărora li se induce un sentiment de inferioritate manifestă o puternică tendință de a-i aprecia critic pe ceilalți, ca un efect compensator de creștere a stimei de sine.

Dacă acceptăm devianța școlară ca pe un fenomen normal, atunci putem lua în considerare următoarele funcții și semnificații ale sale :

- reprezintă un mijloc de explorare a limitelor și a libertății ; elevii pun frecvent la încercare profesorii pentru a vedea până unde pot merge acțiunile lor fără ca adultul să riposteze ;
- reprezintă un mijloc de exprimare a dificultăților emoționale determinate de relațiile interpersonale din școală sau din afara școlii ; unii elevi recurg la conduite deviante pentru a riposta în conflictele cu părinții (adulții semnificativi din viața lor) ;
- indică, între anumite limite, atitudinea față de școală a părinților ; există și cazuri în care părinții încurajează elevii să încalce normele/valorile școlare ;
- semnalează o serie de disfuncții sau deficiențe în activitatea școlii : calitatea slabă a predării, climatul excesiv de autoritar sau de permisiv, lipsa de implicare și indiferența profesorilor față de evoluția comportamentală a elevilor, normele școlare anacronice, lipsa de pertinență a conținuturilor în raport cu trebuințele de învățare ale elevilor etc. ;
- oferă elevilor care au experimentat eșecul școlar posibilitatea de a accede la un status și la prestigiu social ;
- poate indica apartenența elevilor la o „subcultură delincventă", din școală sau din afara ei.

---

70. L. Bauman, R. Richie, *Adolescenții o problemă, părinții un necaz*, Editura Antet, Oradea, 1995, p. 15.
71. *Ibidem*.
72. Ch. Crocker, „Downward Comparison, Prejudice and Evaluations of Others : Effects of Self-Estime Threat", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 52, 1987, pp. 907-916.

Rezultă de aici că un act de devianță școlară poate avea semnificații diferite, care, în funcție de situație, se pot cumula. Pentru profesioniștii educației (profesori, psihopedagogi, consilieri), descifrarea acestor semnificații reprezintă un demers obligatoriu, în sensul că nu vor putea interveni eficient în scopul combaterii ei dacă nu vor înțelege mai întâi ce anume exprimă o conduită particulară de devianță școlară. În acest sens, subliniem ideea că etichetarea conduitelor de devianță școlară drept „anormale", ca forme de raționalizare ce susțin noninterventionismul (pe motivul că profesorii în cauză nu ar fi calificați pentru a lucra cu elevi anormali) și acțiunea de orientare către instituțiile educative specializate, echivalează cu gestul abdicării de la condiția de educator.

2.4. Relația dintre devianța școlară și delincvența juvenilă

Ideea că școala este o organizație care contribuie la amplificarea delincvenței juvenile a fost afirmată încă din secolul trecut. A. van Haecht arăta că în Belgia așa-numiții „catolici sociali" asociau la mijlocul secolului al XIX-lea instrucția publică cu criminalitatea ; în opinia lor, copilul instruit risca să-și folosească în mod condamnabil cunoștințele, în condițiile în care mediul școlar nu mai era considerat un ferment al moralității[73].

Astăzi, în literatura de specialitate, multe dintre aspectele subordonate problematicii delincvenței – cum ar fi prevenirea și controlul – sunt puse în legătură cu natura și calitatea experienței școlare a indivizilor. Cu titlu ilustrativ, vom arăta că școala și variabilele sale apar ca jucând roluri proeminente în orientarea individului către o carieră delincventă în toate marile teorii sociologice ale devianței[74] și ale educației[75] :

- teoria tensiunii sociale arată că școala infantilizează elevii, le reduce obiectivele și le ignoră aspirațiile ;
- teoria controlului social acuză lipsa de angajament/implicare a școlii în rezolvarea problemelor existențiale ale elevilor și în interiorizarea valorilor ;
- teoria conflictului social demonstrează că sistemul școlar este special conceput pentru a da o educație calitativ inferioară elevilor săraci sau proveniți din medii defavorizate cultural și rasial ;
- teoria etichetării analizează efectul stigmatizărilor negative determinate de eșecul școlar la nivelul personalității și conduitei elevilor ;
- constructivismul fenomenologic, abordând rolul educației în construcția socială a lumii, demonstrează modul în care școala are puterea de a construi o identitate socială, postulând că unii elevi sunt excelenți, în timp ce alții sunt irecuperabili pentru un anumit rol/status social ;
- teoria reproducției sociale a identificat mecanismele de diferențiere educațională, arătând că școala nu numai că reproduce inegalitățile sociale observabile în lumea adultă, dar le și creează (prin alegerile curriculare și prin practicile de evaluare).

---

73. A. van Haecht, *L'enseignement renové de l'origine à l'éclipse*, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985, p. 85.
74. Vezi M.E. Wolfgang, L. Savitz, N. Johnston (coord.), *The Sociology of Crime and Delinquency*, ediția a II-a, John Wiley & Sons, New York, 1970.
75. E. Stănciulescu, *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași, 1996.

Toate aceste teorii evidențiază potențialul delincvențial al școlii, mediul școlar fiind cotat ca având cei mai înalți indici ai agresivității comparativ cu alte medii instituționale[76].

În mod particular, relația dintre calitatea experienței școlare, mai precis, prezența conduitelor de devianță școlară, și delincvența juvenilă a fost pusă în evidență de o serie de cercetări experimentale realizate de W. Kwaraceus[77]. Preocupat să găsească mijloace de predicție a delincvenței juvenile, Kwaraceus a realizat, lucrând cu eșantioane reprezentative de deținuți, o analiză a carierelor infracționale, urmărind să deceleze factorii etiologici comuni, care pot fi sesizați și de către nespecialiști (părinți, profesori). El a descoperit că, dincolo de diferențele de sex, vârstă, rasă, delict, statut etc., în toate carierele infracționale au existat anumite constante comportamentale care, prin frecvența și gravitatea lor, indică tendința spre delincvență. Aceste constante sunt conduitele de devianță școlară : absențele frecvente de la școală, atitudinea indiferentă față de învățătură, atitudinea rebelă față de reprezentanții autorității școlare, reacțiile disproporționate și violente față de colegi, tendința de a se asocia cu elemente delincvente, utilizarea precoce și frecventă a unui limbaj obscen, minciunile și furturile frecvente chiar înainte de 9 ani, preocupările sexuale precoce.

Cercetările realizate în România au confirmat concluziile lui Kwaraceus ; astfel, o cercetare longitudinală realizată de V. Preda între anii 1994 și 1996 în județul Cluj[78] a demonstrat că majoritatea minorilor delincvenți s-au făcut remarcați, în cariera lor școlară, prin conduite de devianță școlară, așa cum reiese și din tabelul următor[79] :

Tabelul 1. *Dinamica numărului delincvenților din județul Cluj care au manifestat inadaptare școlară*

Anul	Număr total de delincvenți	Elevi	Abandon școlar	Neșcolarizați
1994	426	158	65	71
1995	577	228	112	87
1996	409	253	136	105

De asemenea, Centrul de Cercetări și Studii pentru Problemele Tineretului a finalizat în mai 1996 o cercetare cu tema „Delincvența juvenilă – cauze și modalități de atenuare" ; studiul se raportează la intervalul 1991-1995 și sintetizează astfel concluziile anchetelor de teren : școala nu mai poate acoperi întotdeauna deficitul educativ al unor elevi ; eșecul și abandonul școlar apar ca principali indicatori ai unui *comportament potențial delincvent*[80]. În marea lor majoritate, minorii delincvenți cercetați aveau rezultate școlare mediocre și submediocre și au abandonat școala frecvent.

O dată cu publicarea rezultatelor acestor cercetări, s-a produs o schimbare semnificativă, cu consecințe importante din perspectiva prevenției, și anume s-a recunoscut unanim

76. E. Fattah, *Understanding Criminal Victimisation. An introduction to the theoretical victimology*, Prentice Hall, Ontario, 1991, p. 56.
77. W. Kwaraceus, citat de V. Preda, *Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981, pp. 13-14.
78. V. Preda, *Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998, p. 21.
79. *Ibidem*.
80. C.C.S.P.T., *Delincvența juvenilă – cauze și modalități de atenuare*, București, 1996.

faptul că *cel mai puternic indicator predictiv al orientării către o carieră delincventă este devianța școlară.* Astfel, dacă în anii '50-'70 principalul indicator predictiv era considerat mediul social de proveniență, în prezent teoria și practica prevenției acordă cea mai mare importanță modului în care se realizează sau nu adaptarea școlară a indivizilor. Toate studiile care au urmărit această variabilă au confirmat forța predictivă a devianței școlare și au arătat că există o puternică corelație între nivelul scăzut de instrucție/educație și delincvență. Un studiu realizat de specialiștii de la Cambridge, care au urmărit timp de 17 ani un eșantion de 400 de băieți, s-a finalizat cu concluzia că producerea conduitelor deviante în școala primară este înalt predictivă pentru delincvența juvenilă târzie[81]. „Astfel, devianța școlară merge mână în mână cu delincvența juvenilă, corelațiile dintre aceste două variabile fiind atât de puternice încât cu greu pot fi disociate. La școală, tinerii delincvenți sunt indisciplinați, agitați, trișează ; ei sunt adesea expulzați din clasă sau școală și chiulesc."[82]

Dacă educația și criminalitatea sunt tot mai mult percepute drept două fețe ale aceleiași monede, conștientizarea acestei realități generează efecte importante în domeniul prevenirii delincvenței : școala (educația în sens general) devine nodul central al prevenției la toate nivelurile. În cursul anilor '80, țările dezvoltate și-au elaborat un nou discurs și au edificat noi practici și structuri de prevenire a delincvenței[83]. Noutatea constă în caracterul integrat al politicilor de prevenție, care implică instaurarea unui parteneriat pentru elaborarea și aplicarea programelor/proiectelor concrete de prevenție. Acest parteneriat reunește poliția, serviciile administrative, serviciile sociale, școlile, dispozitivele de ajutor social (guvernamentale sau neguvernamentale), asociațiile de cetățeni, iar în Marea Britanie și Benelux sunt cooptați și reprezentanții economiei private.

Ideea directoare ce susține întreg efortul de prevenție este aceea că mediul educativ din copilărie exercită cea mai puternică influență situațională, încurajând, de exemplu, copiii să comită delicte atunci când li se oferă ocazii favorabile. Dacă se acționează în sensul însănătoșirii morale a mediului educativ, se poate preveni nu numai comiterea delictului în prezent, ci și criminalitatea viitoare. S-a ajuns astfel la concluzia că nu intervenția juridică asigură cea mai eficientă prevenție, ci intervenția educativă. Ca atare, autoritățile din țările dezvoltate preferă să investească în școli, pentru a crește calitatea educației, pentru a oferi răspunsuri educaționale adecvate trebuințelor de învățare ale elevilor, decât să investească în sistemele de control social și de sancțiune. De exemplu, în Franța, începând din 1982, s-au înființat așa-numitele *zone de educație prioritară*, pe lângă 350 de școli și colegii, cu scopul de a realiza programe educative adaptate elevilor aflați în situație de risc social sau având dificultăți școlare[84].

În concluzie, legătura strânsă dintre devianța școlară și delincvența juvenilă arată convingător care este miza socială implicată. Responsabilitatea școlii în dinamica delincvenței juvenile trebuie interpretată într-un dublu sens : trebuie să o înțelegem nu numai în termenii disfuncțiilor ei, care fac să crească rata delincvenței, ci și prin prisma posibilității ei de a interveni pentru a diminua fenomenul. Conduitele de

81. V.J. Furlong, *op. cit.*, pp. 66-68.
82. M. Cusson, *op. cit.*, pp. 448-449.
83. Vezi P. Hebberecht, F. Sack (coord.), *La prévention de la délinquance en Europe. Nouvelles stratégies*, L'Harmatan, Paris, 1997, pp. 11-12.
84. *Ibidem*, p. 68.

devianţă şcolară sunt reversibile şi asupra lor se poate interveni cu şanse considerabile de succes; nu toţi devianţii şcolari ajung delincvenţi, dar toţi delincvenţii au fost şi devianţi şcolari.

Relaţia devianţă şcolară-delincvenţă juvenilă atrage însă atenţia şi asupra unui alt aspect: continuitatea şcoală-comunitate. Din această perspectivă, trebuie remarcat că educaţia şcolară poate contribui la diminuarea devianţei şcolare (şi implicit a delincvenţei juvenile) numai dacă devine socioterapeutică, adică numai dacă se deschide către problemele comunităţii şi ale elevilor. Conduitele de devianţă şcolară şi întreg lotul disfuncţionalităţilor tradiţionale – răspunsuri inadecvate, sfidare, neatenţie, imposibilitatea de a obţine succesul şcolar, cu consecinţele lor – nu se raportează automat la exerciţiul defectuos al inteligenţei sau al mecanismelor instrucţiei şcolare; înţelegerea şi semnificaţia lor provin din afara şcolii. Dacă elevul vine la şcoală pentru a învăţa, el nu-şi lasă la porţile şcolii conflictele, angoasele, dificultăţile. Profesorul trebuie să se adreseze tuturor acestor probleme. Dacă rolul efectiv al profesorului este să determine învăţarea, el trebuie să înţeleagă că aceasta se fondează şi pe alte elemente decât doar o bună programare a transmiterii informaţiei.

2.5. Evoluţii ale fenomenului devianţei şcolare

Ne propunem să analizăm în acest paragraf, pe baza datelor achiziţionate în urma unei documentări care este departe de a fi exhaustivă, trei tipuri de evoluţii ale devianţei şcolare: evoluţia istorică, evoluţia cantitativă şi cea calitativă.

1. *Evoluţia istorică a devianţei şcolare*. Principala dificultate în încercarea de a schiţa evoluţia istorică a devianţei şcolare se leagă de faptul că până în anii '60 nu s-au realizat investigaţii sistematice în acest domeniu. Explicarea situaţiei respective – ce pare cu atât mai curioasă cu cât există nenumărate studii despre istoria educaţiei sau a şcolii – ar îngădui o serie de speculaţii:

– s-ar putea lua în considerare existenţa unei „conspiraţii a tăcerii" din partea autorităţilor şcolare, preocupate să-şi protejeze astfel reputaţia;
– profesioniştii educaţiei, dar şi administratorii ei au distorsionat sau mascat cu bună ştiinţă fenomenul devianţei şcolare şi adevăratele sale semnificaţii/dimensiuni, etichetând actele de devianţă şcolară ca „depravare morală", „tulburare emoţională", „inadaptare" etc. sau chiar văzând în acestea consecinţele păcatului originar. De exemplu, când istoricii (nu pedagogii!) au realizat o istorie a educaţiei din Marea Britanie postbelică, principalul aspect care le-a atras atenţia a fost creşterea rapidă a numărului de copii evaluaţi, formal sau nonformal, ca fiind inadaptaţi şi orientaţi în consecinţă către filierele educaţiei speciale[85];
– o altă posibilă explicaţie ar fi convingerea responsabililor şcolii că, în mod inevitabil, va exista întotdeauna o minoritate de elevi cu dificultăţi de adaptare şcolară.

Oricare ar fi fost cauza lipsei de interes pentru devianţa şcolară, recuperarea evoluţiei istorice a acestui fenomen ridică problema apelului la surse de informare credibile. În condiţiile în care nu există repere bibliografice valide, caracterizate de

85. V.J. Furlong, *op. cit.*, p. X.

rigurozitate ştiinţifică, consacrate prin continuitatea şi caracterul sistematic al investigaţiei, suntem constrânşi să apelăm la surse mai puţin convenţionale decât cele folosite în cercetarea contemporană, şi anume: jurnale personale, tradiţii orale, biografii, opere literare, mărturii istorice.

Nu putem să avansăm o descriere, fie ea şi aproximativă, a primelor forme de devianţă şcolară. În schimb, putem să afirmăm cu certitudine că devianţa şcolară are o istorie la fel de îndelungată ca educaţia de masă. Fenomenul devianţei şcolare a însoţit şcoala ca instituţie dintotdeauna. J. Pain citează în cartea sa[86] un studiu asupra istoriei educaţiei realizat de Mialaret şi Vial (1987), în care cei doi cercetători demonstrează, pe baza analizei unor texte mesopotamiene, egiptene şi greceşti, că educaţia şcolară din Antichitate cunoştea anumite forme de conduită deviantă, care atrăgeau, de regulă, pedepse fizice foarte severe; atmosfera în care se desfăşura procesul învăţării era una de teroare, afirmă cei doi cercetători.

Cea mai veche relatare a unui caz de devianţă şcolară şi, concomitent, şi cea mai veche strategie eficientă de combatere a devianţei şcolare le-am regăsit într-un text, păstrat pe o tăbliţă de argilă, despre şcoala sumeriană. În şcoala publică din Sumer regăsim, alături de director – „tatăl şcolii" –, de profesori şi elevi – „fiii şcolii" –, prezenţa unei alte categorii profesionale, extrem de semnificativă: „însărcinatul cu biciul". Rostul existenţei sale în şcoală era de a pedepsi ceea ce era interpretat atunci drept conduită deviantă la elevi.

Textul relatează păţaniile dintr-o zi obişnuită de şcoală ale unui băiat, trimis de părinţii săi la şcoală să se instruiască pentru a deveni scrib şi funcţionar al statului. Să-i dăm cuvântul „deviantului": „Când am intrat în clasă, supraveghetorul m-a primit cu aceste cuvinte: «De ce ai întârziat?». Îngrozit, cu inima bătându-mi tare, m-am dus în faţa profesorului meu şi i-am făcut o respectuoasă plecăciune"[87]. Întârzierea (încălcarea normei referitoare la punctualitate) a fost pedepsită, iar însărcinatul cu biciul a intrat în acţiune, exercitându-şi atribuţiile, respectiv bătând elevul. Începută rău, ziua a continuat şi mai rău; la un exerciţiu de transcriere, profesorul, furios, strigă: „Scrisul tău nu este bun!", convins fiind că elevul nu s-a străduit destul pentru o bună performanţă academică. Şi, din nou, însărcinatul cu biciul e solicitat să intervină. La sfârşitul zilei, bietul elev a revenit acasă învineţit şi foarte ruşinat.

Cum s-a intervenit în acest caz pentru reducerea „devianţei şcolare" şi ameliorarea conduitei elevului? Pur şi simplu s-a negociat pragul de toleranţă socială al profesorului. Cu alte cuvinte, recurgând, probabil, la o practică curentă (!), tatăl elevului i-a făcut un cadou profesorului: „Tatăl a fost atent la spusele elevului. L-a invitat pe profesor şi când acesta a intrat în casă, l-a poftit să stea pe locul de onoare. Elevul l-a servit, cu foarte mare grijă. Apoi a arătat tot ce învăţase (până atunci) din arta scrierii pe tăbliţe. La terminarea mesei, tatăl elevului l-a îmbrăcat (pe profesor) cu o haină nouă, i-a dat un cadou şi i-a pus un inel pe deget"[88]. Primirea frumoasă, la care s-au adăugat vinul şi berea, precum şi omagiile părinţilor, l-au transformat pe profesor într-un poet, care a lăudat meritele elevului şi i-a prevăzut succesul în cariera de scrib. Cert este că elevul nu a mai avut ulterior probleme la şcoală.

86. J. Pain, *Écoles : violence ou pédagogie ?*, Matrice, Vignieux, 1992, p. 42.
87. W. Krauss, *Sumer, prima mare civilizaţie*, Prietenii Cărţii, Bucureşti, 2000, pp. 170-171.
88. *Ibidem*.

Regimul excesiv de sever al școlilor din Mesopotamia, aplicarea strictă a sancțiunilor pentru fiecare abatere din conduita sau performanțele elevilor nu erau de natură să motiveze elevii pentru activitatea școlară ; de exemplu, s-a descoperit și o tăbliță în care se povestește despre un băiat care prefera să chiulească și e probabil să fi existat și elevi care abandonau școala.

Până la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, mărturiile referitoare la educația publică și la conduitele de devianță școlară sunt aproape inexistente. Se pot desprinde însă câteva aspecte relevante pe baza analizei preceptelor pedagogiei populare, precum și a scrierilor cu caracter pedagogic. Astfel, în special din ideile referitoare la rolul pedepsei în educație, se poate deduce atât continuitatea fenomenului, cât și faptul că, în marea lor majoritate, conduitele de devianță școlară erau reprezentate de insubordonare și de angajarea școlarilor în conflicte, desfășurând acte de violență fizice și verbale, mai mult sau mai puțin grave.

Prezența referirilor la pedeapsă este un element constant al tuturor scrierilor pedagogice, ceea ce demonstrează indirect existența conduitelor deviante în școală. Se pot trage unele concluzii referitor la frecvența/cronicitatea fenomenului devianței școlare în funcție de modul în care este justificată pedeapsa și de recomandările privind folosirea ei. Astfel, de pildă, când J.F. Herbart afirmă, la începutul secolului al XIX-lea, că relația dintre educator și educat trebuie să se bazeze pe constrângere, restricție și rigoare, deoarece copilul e predispus la manifestări negative, la „zburdălnicie sălbatică"[89], din spusele sale se poate deduce :

- fie că devianța școlară era un fenomen răspândit în acea epocă ;
- fie că pragul de toleranță socială al epocii era relativ scăzut.

Spre deosebire de Herbart, pedagogul ceh J.A. Komensky promovase, la sfârșitul secolului al XVII-lea, o cu totul altă viziune asupra rolului pedepsei ; în acest sens, el propunea ca educatorul să ia drept model soarele, care oferă căldură și lumină, ceea ce echivala cu sugestia ca, în tratarea abaterilor de la normele școlare, să predomine atitudinea blândă și afectuoasă față de elev și numai în cazuri excepționale să se recurgă la severitate și sancțiune[90].

Cele două puncte de vedere au fost formulate la un interval de aproape două secole, în societăți diferite, cu tradiții și norme diferite, cu praguri de toleranță socială diferite. Nu se poate deduce de aici că „blândețea" secolului al XVII-lea și „autoritarismul" secolului al XIX-lea semnalează o creștere cantitativă semnificativă a conduitelor de devianță școlară, petrecută în acest interval. Cert este că, în acest interval, formele de conduită deviantă au evoluat o dată cu normele școlare, generând variate motivații pentru nonconformare, în funcție de semnificația acordată de elevi normativității.

Începând din secolul al XIX-lea, există referiri directe la indisciplina școlară, ceea ce ne îngăduie să ne formăm o imagine mai apropiată de realitatea obiectivă a fenomenului. În această epocă încep să apară mărturii ale fenomenului și în spațiul educației românești : materialul didactic folosit impropriu (de ce să nu spunem :

89. J.F. Herbart, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, pp. 16-19 și 60-69.
90. J.A. Komensky, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, pp. 130-131.

vandalizat?) și Calul Bălan în școala din Humulești, încăierarea elevului N. Bălcescu pentru o alviță (relatată de Ion Ghica), bătăile la palmă cu muchia liniei pentru delicte de neștiință, rea purtare, neputința de a sta nemișcat cât dura lecția sau pentru unghiile murdare în școala descrisă de Barbu Ștefănescu Delavrancea.

Dacă aceste exemple par astăzi mai curând niște episoade pitorești, nu se poate afirma același lucru și despre conduitele de devianță școlară contemporane cu cele descrise mai sus, dar specifice școlii și societății britanice, care cunoștea în acel moment istoric efectele industrializării și ale migrației masive de populație din mediul rural către cel urban. Așadar, avem aici un context normativ anomic și un complex proces de aculturație, pe fondul cărora conduitele de devianță școlară dobândesc o altă semnificație și o intensitate sporită. Ne vom referi în continuare la evoluția istorică a devianței școlare în Anglia, deoarece, pe de o parte, sursele existente permit o analiză pertinentă, iar pe de altă parte, considerăm exemplul britanic reprezentativ.

O incursiune în universul vieții școlare cotidiene dintr-o școală de masă din 1849[91] ne înfățișează un profesor agresat în timpul lecției (un elev aruncă în el cu o piatră), părăsirea bruscă a spațiului clasei de o parte din elevi, care se înarmează cu bâte și iau poziție de atac în curte, așteptând ieșirea profesorului pentru a se răzbuna. Încercările acestui profesor de a obține conformarea elevilor (toți băieți) au drept rezultat protestul energic al mamelor, care intră în clasă în timpul lecției și îl insultă.

Și în SUA în secolul al XIX-lea școlile au fost caracterizate[92] ca niște locuri haotice și violente, în care profesorii încercau, fără prea mult succes, să mențină controlul asupra elevilor neascultători, nemotivați și indisciplinați, prin apelul la metode disciplinare brutale. De exemplu, o lucrare apărută la Boston în 1847 arăta că într-o școală cu 250 de elevi s-au înregistrat în cinci zile de activitate școlară 328 de bătăi corecționale, ceea ce înseamnă o medie de 65 de bătăi corecționale pe zi[93].

Numărul mare al violențelor școlare din școlile britanice, atestat de mai multe surse, este însă specific doar școlilor publice, nefiind întâlnit în instituțiile școlare private. Pe lângă conduitele violente, se raportează și un absenteism masiv în școlile publice, de care sunt responsabili și părinții elevilor, care văd în copii în primul rând posibilitatea de a obține un venit suplimentar și nu înțeleg importanța educației școlare pentru viitorul acestora. Discriminarea între băieți și fete este vizibilă la începutul secolului al XIX-lea, în sensul că fetele merg foarte rar la școală, prezența lor fiind reclamată de părinți în gospodărie, ca ajutor. Pe ansamblu, se poate afirma că în prima jumătate a secolului al XIX-lea educația nu era apreciată de clasa muncitoare nici ca necesară, nici ca aducând beneficii pentru viitor; această devalorizare a educației școlare explică inexistența unei motivații de conformare a elevilor la normele școlare, pe de o parte, și apelul masiv la pedeapsa corporală, pe de altă parte.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, cea mai semnificativă formă de rezistență școlară a fost absenteismul. Fenomenul se explică prin faptul că elevii erau angajați de părinți să presteze diverse activități plătite. În ultimul sfert de veac, o serie de factori contribuie la scăderea absenteismului în școlile publice; astfel, o serie de acte normative au început să restrângă posibilitatea angajării copiilor în industrie; din 1862, salariile profesorilor au început să fie condiționate de rezultatele elevilor, ceea ce i-a determinat

91. V.J. Furlong, *op. cit.*, p. 5, care citează din jurnalul personal al unui profesor.
92. C. Bartollas, *Juvenile Delinquency*, ediția a IV-a, Allyn and Bacon, Boston, 1997, p. 260.
93. *Ibidem.*

să acorde o atenţie mai mare frecvenţei şcolare ; în sfârşit, în 1880 s-a impus prezenţa obligatorie a elevilor la şcoală.

În prima jumătate a secolului XX, principalele forme de devianţă şcolară[94] erau absenteismul, insubordonarea, sfidarea autorităţii profesorilor şi violenţele şcolare. În acest interval apare cea mai dramatică formă de rezistenţă şcolară : greva elevilor. Între 1880 şi 1939, Humphries[95] a numărat peste o sută de greve şcolare. Problemele care au determinat asemenea forme de rezistenţă şcolară constau în : aplicarea pedepselor corporale, constrângerile referitoare la orare, vacanţe şi vârsta de părăsire a şcolii, anumite taxe percepute în şcoală, dar şi unele aspecte relative la organizarea şcolilor. Cele mai multe dintre greve încetau în câteva ore ; abia în al doilea deceniu al secolului XX asemenea evenimente au început să reţină atenţia publicului. Dacă grevele împotriva pedepselor corporale nu au întrunit aprobarea părinţilor elevilor, cele care protestau împotriva creşterii vârstei de părăsire a şcolii au fost puternic susţinute de aceştia.

Pe lângă aceste forme ale rezistenţei şcolare, au fost consemnate şi alte forme de conduită deviantă : furtul, fumatul în şcoală, fuga de la şcoală, atitudinea necooperantă şi indiferenţa faţă de învăţătură.

În 1950, indisciplina şcolară devine în Anglia motivul unei veritabile panici morale ; presa semnalează mai frecvent cazurile de devianţă şcolară, oferind publicului larg imaginea unei creşteri fără precedent a conduitelor de indisciplină în şcoală ; ca urmare, sindicatele cadrelor didactice încep să se implice în supravegherea continuă a elevilor, să ia iniţiativă, să se documenteze şi să acţioneze pentru a scădea nivelul general de anxietate privind moralitatea tinerei generaţii. Din această perioadă datează preocuparea pentru înregistrarea/evidenţa cazurilor de devianţă şcolară.

La începutul anilor '60 devin vizibile efectele acestor iniţiative ; profesorii cer abolirea pedepsei corporale şi propun următoarele direcţii de acţiune în scopul ameliorării educaţiei şcolare[96] :

a) Realizarea unui control parental mai strict asupra conduitei elevilor.
b) Organizarea unor clase cu efective mai mici.
c) O susţinere educativă, inclusiv materială, mai bună pentru copiii retardaţi.
d) Deschiderea mai multor şcoli speciale pentru copiii cu un comportament dificil persistent.
e) Ameliorarea pregătirii profesorilor, în sensul exersării observaţiei psihologice pentru detectarea timpurie a dificultăţilor comportamentale.

Înregistrarea sistematică a dificultăţilor de adaptare şcolară a atras atenţia comunităţii ştiinţifice asupra adevăratelor dimensiuni ale fenomenului ; abia din acest moment devianţa şcolară accede la legitimitatea şi demnitatea ştiinţifică cuvenită, devenind obiectul a numeroase investigaţii, abordări şi fiind revendicată ca obiect de studiu de o pluralitate de discipline ştiinţifice.

2. *Evoluţii cantitative ale devianţei şcolare.* Este necesar să precizăm de la început că nu posedăm toate datele care ar fi permis o analiză aprofundată a evoluţiei cantitative

94. S. Humphries, *Hooligans or Rebels ? An Oral History of Working Class Childhood and Youth. 1889-1939*, Basil Blackwell, Londra, 1981, pp. 131-135.
95. *Ibidem*, p. 132.
96. V.J. Furlong, *op. cit.*, p. 23.

a devianţei şcolare ; nu ne-am propus o prezentare exhaustivă a acestui subiect şi nici nu credem că, dacă ar fi posibil de realizat, ar fi de un interes deosebit pentru demersul de faţă. Aşa cum vom arăta în continuare, cifrele absolute sunt interpretabile, semnificaţia lor variind considerabil în funcţie de numeroşi factori (principalii factori i-am prezentat în paragrafele consacrate relativităţii comportamentului deviant şi a devianţei şcolare).

Deoarece colectarea datelor referitoare la conduitele de devianţă şcolară a devenit continuă şi sistematică începând din anii '50, vom încerca să schiţăm evoluţia cantitativă a fenomenului în intervalul 1950-1990. Asupra ultimului deceniu ne vom opri în subcapitolul următor, considerând că anul 1990 marchează la nivel mondial o cotitură în abordarea devianţei şcolare.

Abordarea pozitivistă a devianţei şcolare depinde în primul rând de acurateţea definirii şi măsurării diverselor ei forme de manifestare. În anii '50 şi '60 s-au realizat o serie de cercetări care, din cauza multitudinii de variabile semnificative implicate în producerea devianţei şcolare, s-au concentrat pe diferitele dimensiuni ale fenomenului. De exemplu, unele cercetări s-au preocupat să stabilească şi să măsoare corelaţii între factorii sociali (clasa socială de apartenenţă, rasa, sexul, tipul de climat familial, rata divorţurilor, incidenţa separării de părinţi etc.) şi conduitele de devianţă şcolară, argumentând că toţi aceşti factori afectează dezvoltarea psihologică a copilului şi, implicit, capacitatea lui de adaptare şcolară. O altă serie de cercetări a abordat factorii psihologici (Q.I., aptitudinea verbală, tipul de reacţie la eşecul şcolar etc.) sau variabile ale structurii şi organizării instituţiei şcolare, evidenţiind rolul acestora în apariţia conduitelor de devianţă şcolară. Principalul merit al acestor investigaţii este cel de a fi demonstrat ponderea factorilor studiaţi în producerea devianţei şcolare, însă pe baza acestor rezultate nu se poate realiza o evaluare cantitativă globală a fenomenului, care este extrem de complex. În aceste condiţii, o soluţie ar putea fi abordarea distinctă a fiecărui tip de conduită de devianţă şcolară.

Absenteismul, ca formă specifică majoră de devianţă şcolară, a făcut obiectul unor observaţii sistematice încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea. Astăzi, în evaluarea cantitativă şi calitativă a absenteismului şcolar se face distincţia între trei tipuri specifice de elevi care absentează : cei care lipsesc de la şcoală din motive legitime, cum ar fi boala, şi care nu sunt propriu-zis devianţi ; cei care lipsesc nejustificat, dar cu ştiinţa şi aprobarea părinţilor ; cei care lipsesc nejustificat şi fără ca părinţii lor să cunoască acest lucru (pentru această categorie, în literatura de specialitate anglo-saxonă se foloseşte termenul specific *truant-truancy*). Dincolo de cifrele absolute, criticabile din punctul de vedere al metodelor de investigaţie, de calcul al ratei şi de interpretare, ceea ce reţine atenţia este concluzia (confirmată de majoritatea cercetărilor realizate[97]) că indicele de absenteism variază direct proporţional cu treapta de şcolarizare. Astfel, indicele de absenteism este cel mai mic la nivelul şcolii primare şi prezintă o tendinţă constantă de creştere în gimnaziu şi învăţământul secundar. Ca distribuţie pe sexe, rata absenteismului e constant mai mare la băieţi comparativ cu fetele, cu o tendinţă de suprapunere în jurul vârstei de 16 ani[98].

97. Cităm, de exemplu, rezultatele publicate de Inner London Education Authority (1983), *1983 Attendance Survey* (R.S. 895/83), I.L.E.A. ; D.S. Elliott (1968), *Delinquency, school attendance and dropout*, *apud* M.E. Wolfgang, L. Savitz, N. Johnston, *op. cit.*, pp. 245-246.
98. V.J. Furlong, *op. cit.*, p. 34.

Abandonul şcolar. Principalele dificultăţi ale măsurării fenomenului sunt determinate de definiţia abandonului şcolar, de sursa datelor şi de metodele de calcul al ratei; astfel, fenomenul nu poate fi estimat cantitativ cu precizie deoarece, pe de o parte, există mulţi elevi care se transferă la alte şcoli, care obţin certificate de studii alternative, care întrerup şcoala, apoi revin etc., iar pe de altă parte, elevii care părăsesc şcoala pentru a se căsători, pentru a intra în armată sau care depăşesc vârsta şcolară nu sunt incluşi în categoria celor care au abandonat.

Rata abandonului şcolar la scară mondială este şi mai dificil de obţinut, întrucât puţine ţări colectează date despre efectivele ce abandonează[99]. La începutul anilor '70, rata pierderilor şcolare prin abandon şi absenteism era estimată ca fiind în creştere[100], în ciuda măririi costurilor pentru educaţie, ceea ce demonstra ineficienţa sistemelor educative. „În jumătate din ţările lumii, jumătate dintre copiii şcolarizaţi nu termină ciclul primar... Fenomenul este deci foarte grav, cantitativ vorbind. Dar el are, de asemenea, valoare de simptom în măsura în care constituie o mărturie a defectelor şi ineficacităţii sistemelor educative care îl produc şi ilustrează faptul că antinomia, adesea observată, între creşterea nominală a cheltuielilor pentru educaţie şi diminuarea relativă a randamentului activităţilor educative se datorează, în esenţă, unor factori de ordin calitativ."[101]

La nivelul anului 1990, situaţia neînscrierii şi abandonului şcolar după sex şi regiune, exprimată în milioane, era următoarea[102]:

Tabelul 2. *Fenomenul abandonului şcolar în lume*

	Abandon şcolar		Neînscrişi	
	Băieţi	Fete	Băieţi	Fete
Asia de Sud	39,4	54,4	21,8	28,8
Asia de Est şi Oceania	75,4	77,8	0,7	4,8
Africa Subsahariană	25,2	32,7	17,8	25,9
Statele arabe	3,6	5,2	0,6	2,5
America Latină şi Caraibe	28,9	30,1	4,1	6,4

Violenţa în şcoală este o problemă căreia i s-a făcut în ultimul deceniu o publicitate considerabilă în mai multe ţări: SUA, Franţa, Japonia, Marea Britanie, Ţările Scandinave ş.a.m.d.[103]. Şi violenţa şcolară descrie un domeniu dificil de evaluat riguros, astfel încât situaţia actuală, atât la scară mondială, cât şi la nivel naţional sau la nivelul unităţilor de învăţământ, este greu de estimat, deoarece violenţa fizică (de exemplu, agresarea unui profesor) poate fi interpretată ca o problemă internă, ce trebuie rezolvată prin mijloace interne (cum ar fi exmatricularea agresorului) mai degrabă decât prin

99. UNESCO Office of Statistics, „Wastage in Primary Education, from 1970 to 1980", în *Prospects*, 14(3), 1984, pp. 347-368.
100. É. Faure, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970, p. 88.
101. *Ibidem*, p. 90.
102. UNESCO Institute for Education, *International Review of Education*, vol. 41, nr. 6/1995, Hamburg, p. 539.
103. R. Murray-Thomas (coord.), *op. cit.*, p. 435.

apelul la poliţie sau la forurile competente supraordonate şcolii (comisii de disciplină etc.). La nivelul anilor '70, în SUA, un studiu asupra siguranţei în şcoli realizat de către Departamentul de Sănătate, Educaţie şi Asistenţă Socială[104] sugera că fenomenul era în descreştere, după ce atinsese un maxim în anii '60. Raportul indica faptul că violenţa în şcoli, în termeni de „atac împotriva profesorilor", era considerabilă (deşi în scădere) ; astfel, 1,8% din profesori au raportat că elevii i-au atacat fizic în interval de o lună, iar 1,3% din profesori au raportat că au fost jefuiţi prin folosirea forţei sau a ameninţărilor.

Referitor la violenţele dintre elevi, cercetări recente realizate în Marea Britanie[105] indică faptul că atacurile în grup ale elevilor asupra altor copii (de regulă, singuri) constituie jumătate din numărul total de incidente de violenţă raportate, cealaltă jumătate constituind-o agresiunile unui copil singur asupra altuia. În Norvegia, un studiu la scară naţională a descoperit că 15% dintre elevi au recunoscut implicarea lor în acte de violenţă comise împotriva colegilor ; 9-10% s-au recunoscut ca fiind victime şi 5-6% au recunoscut că şi-au atacat colegii[106]. Studii similare realizate în Spania, Australia, Olanda, Canada, Finlanda şi Scoţia raportează procente apropiate[107].

Pe ansamblu, datele existente demonstrează că violenţele şcolare au o tendinţă constantă de creştere, atingând rata cea mai înaltă la nivelul învăţământului secundar ; din punctul de vedere al distribuţiei pe sexe, violenţele sunt mai des întâlnite la băieţi, atingând frecvenţa maximă în jurul vârstei de 15 ani.

Alături de datele provenite din studiul sistematic al evoluţiei conduitelor violente în şcoli, o altă sursă de informaţii o reprezintă statisticile poliţiei privind implicarea minorilor în diverse tipuri de delicte. Astfel, încă de la începutul anilor '50, delincvenţa juvenilă a fost prezentată ca un fenomen în continuă creştere în toate zonele lumii şi această imagine e susţinută aparent de statisticile oficiale. Încercarea de a evalua dinamica delincvenţei de-a lungul timpului în aceeaşi ţară reclamă prudenţă, deoarece schimbările de optică şi tratament referitoare la delincvenţi pot duce la aşa-zise creşteri/ descreşteri ale ratei delincvenţei, fără ca în realitate să fi intervenit vreo modificare semnificativă. De exemplu, introducerea avertismentelor poliţiei ca o alternativă la acţionarea în justiţie a tinerilor (cum s-a întâmplat în Anglia în 1969[108]) a determinat o reducere a numărului de minori judecaţi în tribunal pentru infracţiuni minore şi, invers, orientarea autorităţilor împotriva absenteismului şi definirea sa ca delict ar putea conduce la creşterea numărului de elevi care ajung la tribunal, fără ca această creştere să fie însoţită de creşterea efectivă a absenteismului.

Deci cifrele care apar în statisticile oficiale reflectă nu numai ceea ce fac minorii, ci şi prevederile în vigoare, activitatea celor abilitaţi să aplice legea, cât şi organizarea sistemului de drept penal rezervat minorilor. Acest aspect face foarte dificilă compararea situaţiei delincvenţei juvenile din diferite ţări ; cifrele absolute ale delictelor diferă de la o ţară la alta, în funcţie de definirea delictului. De exemplu, în Olanda procentul

104. J.R. Rubel (1978), *Analysis and critique of HEW safe school study report to the Congress*, *apud* M.E. Rice, G.T. Harris, Q. Varney, *op. cit.*, p. 60.
105. C. Donellan, „Bullying Issues", în *Educational Publishers*, 13 (158), Cambridge, 1998, p. 1.
106. *Ibidem*.
107. *Ibidem*, p. 2
108. P. Hebberecht, F. Sack (coord.), *op. cit.*, p. 142.

consumatorilor de droguri minori este sensibil mai mic, ceea ce se poate explica prin atitudinea mult mai îngăduitoare a autorităților față de folosirea drogurilor așa-zis „ușoare" (hașiș, marijuana) comparativ cu țările din jur.

Un alt motiv care demonstrează imposibilitatea de a evalua măsura în care statisticile oficiale reflectă dinamica delincvenței juvenile constă în faptul că aceste documente se raportează numai la cazurile investigate de poliție ; or, delincvenții oficiali reprezintă doar partea vizibilă a aisbergului, mulți dintre adolescenții netaxați ca delincvenți recunoscând că s-au implicat cel puțin o dată în activități ilegale.

Din toate cele prezentate, nu putem deduce în mod automat creșterea cantitativă globală a fenomenului devianței școlare, deși, în mod cert, anumite segmente ale sale cunosc o expansiune vizibilă (violențele școlare și vandalismul, de exemplu). Ceea ce nu se poate nega este accentuarea conștientizării implicațiilor acestui fenomen, atât la nivelul opiniei publice, cât și la nivelul responsabililor educației. Fără îndoială că valurile de „panică morală" din opinia publică au fost determinate atât de rezultatele investigațiilor, exprimate în „cifrele negre" ale devianței școlare (care au avut meritul de a fi atras atenția că fenomenul nu este chiar atât de neînsemnat din punct de vedere cantitativ pe cât se credea), cât și de evoluțiile ei calitative.

3. *Evoluții calitative ale devianței școlare*. Din această perspectivă se pot descrie două evoluții majore ale devianței școlare : creșterea gravității și creșterea diversității conduitelor deviante ale elevilor.

Referitor la prima evoluție, se pot discerne două aspecte distincte : pe de o parte, spațiul școlii oferă ocazia de manifestare a unor conduite tot mai grave prin consecințele lor ; pe de altă parte, s-a modificat grila de percepție a publicului în privința gravității devianței școlare în ansamblul său. Cadrele didactice, elevii, părinții și personalul administrativ și de serviciu al școlii se confruntă direct cu situația, oarecum inedită, de a privi școala ca pe un loc ce prezintă un grad de periculozitate în continuă creștere. Școala e din ce în ce mai puțin locul în care securitatea fizică și psihică a elevilor și cadrelor didactice este asigurată. Citām opinia unui director de liceu din SUA : „Acum 15 ani, când exista un dezacord între doi elevi, acesta se putea regla eventual prin lovituri de pumn. Astăzi acesta se decide prin focuri de revolver. În locul unui ochi învinețit, avem, de obicei, un mort"[109].

Fără dramatismul acestei descrieri și implicând un gen diferit de violență, însă la fel de periculoasă, iată un alt argument faptic : în 1996, conducerea Liceului „I.L. Caragiale" din București a decis să angajeze bodyguarzi pentru protecția elevilor și a unității școlare. Sursa[110] informației afirmă că este prima instituție de învățământ din București care ia o asemenea hotărâre, în condițiile creșterii fără precedent a actelor de violență în școală. Exemplele de acest fel sunt nenumărate.

Nu numai conduitele de violență extremă din școli sunt percepute ca grave ; deși nu se soldează cu victime, și actele de absenteism, și abandonul școlar sunt considerate ca având un grad mare de gravitate ; în condițiile în care orice tip de muncă reclamă

109. Opinie citată în articolul „La violence dans les écoles", în cotidianul belgian *Le Point*, nr. 944, 22 octombrie 1994.
110. Cotidianul *Adevărul* din 4 noiembrie 1996.

o calificare/specializare tot mai importantă, iar statutul social depinde de nivelul de instruire, toate actele de devianţă şcolară ce afectează calitatea pregătirii elevilor devin grave. Calificarea socială se întemeiază pe cea educaţională şi a nu avea o certificare în acest sens echivalează cu excluderea/marginalizarea şi deprivarea de status.

Diversificarea formelor devianţei şcolare a rezultat în urma schimbărilor petrecute la nivelul normativităţii şcolare. Dacă ne referim la normele nou apărute în ultimele variante de regulament privind organizarea şi funcţionarea unităţilor de învăţământ preuniversitar de stat, observăm ca tipuri noi de conduite prohibite în şcoală : distrugerea documentelor şcolare sau/şi a bunurilor din baza materială a şcolii, propaganda antinaţională, blocarea căilor de acces în spaţiile de învăţământ, consumul băuturilor alcoolice, drogurilor şi tutunului, posesia sau difuzarea materialelor cu caracter obscen sau pornografic etc. Oricine este interesat să compare toate variantele de regulament apărute la noi în ultimul deceniu poate constata acest proces de diversificare a conduitelor de devianţă şcolară în cazul învăţământului românesc.

Această creştere a diversităţii formelor de manifestare a devianţei şcolare s-a produs, în mod analog, în fiecare sistem şcolar. La nivel mondial, procesul de diversificare este vizibil în apariţia unor forme mai subtile de violenţă în şcoală ; întrucât şcoala pedepseşte prompt orice act de agresiune fizică manifestă, elevii recurg la forme mai sofisticate şi mai greu de probat : terorizarea, şantajul, violenţa psihologică[111]. De asemenea, încercările de fraudă s-au diversificat, graţie noilor posibilităţi deschise de tehnologia modernă ; vandalismul s-a diversificat (vezi şi capitolul al III-lea), apărând, de exemplu, graffitiul, formă de graniţă între vandalism şi arta populară urbană ; consumul substanţelor interzise s-a diversificat, ca mod de administrare, combinaţie de substanţe etc.

***

Am încercat să redăm, desigur, într-o manieră succintă, principalele caracteristici ale evoluţiei devianţei şcolare. Ne-am asumat astfel riscul unui schematism inevitabil, convinşi fiind că dinamica devianţei şcolare în special şi lecţiile de istorie în general ne pot ajuta să sesizăm că :

- devianţa şcolară este un fenomen viu, complex, divers, cu o istorie îndelungată, care n-a putut fi eradicat şi nu va dispărea decât o dată cu şcoala, ca formă de educaţie de masă instituţionalizată ;
- indisciplina în şcoală a devenit un motiv de îngrijorare publică (şi, după câteva decenii, obiect de investigaţie ştiinţifică) din momentul în care educaţia şcolară a fost obligatorie şi universală ; începând cu ultimele trei decenii ale secolului trecut, numărul copiilor care frecventau şcoala a crescut rapid şi cu acest prilej s-a conştientizat faptul că un număr surprinzător de mare de copii sunt „ineducabili”, deoarece, după cum se estima atunci, sunt deficienţi din punct de vedere mintal sau/şi moral ; în acest context a apărut psihologia educaţiei, Francis Galton înfiinţând în 1884 un laborator „antropometric” pentru a studia diferiţi copii şi a găsi cauzele deviaţiilor de conduită la copiii normali.

111. É. de la Maisonneuve, *La violence qui vient*, Arléa, Paris, 1997, pp. 140-152.

Ideea determinării sociale a cunoaşterii ne va ajuta să arătăm de ce, începând cu anul 1990, abordarea devianţei şcolare se face dintr-o perspectivă nouă, care îi conferă semnificaţii noi.

3. Redescoperirea devianţei şcolare sau efectele democratizării educaţiei asupra dinamicii fenomenului

În martie 1990 a avut loc la Jomtien (în Thailanda) Conferinţa Mondială asupra Educaţiei pentru Toţi, organizată de UNESCO, UNICEF, Fondul Naţiunilor Unite Pentru Populaţie şi Banca Mondială. La acest eveniment au participat peste 1.500 de persoane, reprezentând 155 de guverne, 33 de organizaţii interguvernamentale, 125 de organizaţii neguvernamentale şi fundaţii[112]. Pentru această conferinţă s-a elaborat un document de referinţă, care, pe lângă punerea problemei şi definirea conceptelor fundamentale, include mai multe studii de caz naţionale privitoare la soluţiile adoptate pentru diminuarea cifrei abandonului şcolar şi a absenteismului. Aşadar, pentru prima dată în istoria educaţiei aceste probleme sunt tratate ca obiective prioritare la cel mai înalt nivel.

La conferinţa respectivă s-a adoptat *Declaraţia mondială asupra educaţiei pentru toţi*, dar şi un *Document-cadru de acţiune*, care identifică priorităţile în vederea asigurării educaţiei pentru toţi la nivel naţional, regional şi mondial. Conceptul fundamental impus cu acest prilej şi care a revoluţionat ştiinţa educaţiei este cel de „trebuinţe fundamentale de învăţare" (*basic learning needs* în limba engleză, *besoins d'apprentissage* în limba franceză), în care se includ „atât instrumentele esenţiale ale învăţării [...], cât şi conţinuturi de bază ale învăţării (cunoştinţe, îndemânări, valori şi atitudini) necesare fiinţelor umane pentru a putea să supravieţuiască, să-şi dezvolte pe deplin capacităţile, să trăiască şi să muncească cu demnitate, să participe activ la dezvoltare, să-şi îmbunătăţească nivelul de trai, să ia decizii avizate şi să continue să înveţe. Scopul trebuinţelor de învăţare şi felul în care ele pot fi realizate variază în funcţie de ţară şi cultură şi, inevitabil, se schimbă o dată cu trecerea timpului"[113].

Conceptul „trebuinţe de învăţare" a fost avansat la Jomtien drept cheie a intervenţiei în acţiunea de diminuare a absenteismului şi abandonului şcolar. Pentru succesul în „diminuarea abandonului şcolar şi a absenteismului, fenomene socioeducative îngrijorătoare prin consecinţele lor de ordin juridic, economic şi cultural, şcoala se vede obligată să identifice, să întreţină şi să satisfacă pe deplin trebuinţele de învăţare ale copiilor, preadolescenţilor şi adolescenţilor"[114].

Dacă analizăm mai detaliat semnificaţia momentului Jomtien pentru abordarea problematicii devianţei şcolare, vom observa că:

1. Nu devianţa şcolară în ansamblu face obiectul îngrijorării comunităţii internaţionale, ci doar absenteismul, abandonul şcolar şi inegalitatea şanselor în educaţie, între fete şi

112. UNESCO, *Sources*, nr. 41, octombrie 1992, p. 8.
113. UNESCO, *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, 1990, art. 1.
114. G. Văideanu, *UNESCO – 50 Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, p. 20.

băieți ; astfel, în „Preambulul Declarației Mondiale asupra Educației pentru Toți", se arată că[115] :

- mai mult de 100 de milioane de copii, din care cel puțin 60 de milioane de fete, nu au acces la școala primară ;
- mai mult de 960 de milioane de adulți, din care două treimi sunt femei, sunt analfabeți, iar analfabetismul funcțional este o problemă semnificativă pentru toate țările industrializate sau în curs de dezvoltare ;
- mai mult de 100 de milioane de copii și tineri eșuează în ceea ce privește absolvirea modulelor educaționale de bază și încă și mai multe milioane, deși satisfac cerința frecventării unei instituții educative, nu achiziționează cunoștințele și deprinderile de bază.

Nu există în documentele conferinței referiri la violențele școlare, la vandalism sau la consumul de droguri din școală, singurele forme de devianță școlară menționate fiind absenteismul și abandonul școlar. Trimiterile exclusive la absenteism și abandonul școlar, care sunt incluse în categoria așa-numitelor „pierderi școlare", demonstrează prevalența perspectivei economice asupra fenomenului devianței școlare, ceea ce nu e deloc surprinzător dacă avem în vedere faptul că instituții precum Banca Mondială s-au implicat în elaborarea acestei abordări. Abandonul școlar și absenteismul reprezintă cele mai costisitoare forme de devianță școlară, semnalizând un nivel scăzut al eficienței unui sistem de învățământ. Problema diminuării/eradicării lor nu are însă ca prim obiectiv prevenirea pierderilor financiare, ci privește înainte de toate ameliorarea calității educației. Așadar, credem că întrunirea de la Jomtien a demonstrat, în primul rând, rolul educației în rezolvarea principalelor probleme ale omenirii (sărăcie, poluarea mediului, criza resurselor naturale, evoluțiile demografice necorelate cu resursele existente, protejarea drepturilor omului etc.), și de aici accentul deosebit pus pe asigurarea accesului la educație „pentru toți". Conferința de la Jomtien are meritul de a fi analizat modul cum apar noi probleme sau cum se agravează cele existente fie din cauza lipsei de acces la educație, fie a educației de slabă calitate.

2. Deși nu analizează toate formele de devianță școlară, care este interpretată ca un efect al lipsei de pertinență a educației în raport cu trebuințele educative fundamentale ale indivizilor, ci se limitează doar la abordarea absenteismului și abandonului școlar, Conferința de la Jomtien a demonstrat că aceste probleme sunt ale tuturor, în soluționarea lor trebuind să se implice toate nivelurile de decizie și toate categoriile socioprofesionale : profesori, psihologi, juriști, economiști, asistenți sociali, reprezentanți ai mass-media și ai cultelor, politicieni etc. Rezultă de aici că una dintre contribuțiile de o excepțională importanță ale participanților la Conferința de la Jomtien constă în trasarea direcțiilor de acțiune și în stabilirea responsabilităților precise pentru asigurarea dreptului la o educație pertinentă pentru fiecare. Faptul că pentru prima oară s-a vorbit la o conferință mondială a UNESCO despre fenomene ca abandonul școlar și absenteismul, arătându-se modul în care acestea se implică în perpetuarea sărăciei, disparităților și fenomenelor anomice – sociale, economice, culturale –, echivalează cu o redescoperire a devianței școlare.

115. „Preamble", în UNESCO, *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, 1990, p. 1.

3.1. Rolul UNESCO în abordarea devianţei şcolare

Organizaţia Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură a jucat un rol decisiv în promovarea unei noi viziuni asupra devianţei şcolare, favorizând schimbarea percepţiei colective asupra fenomenului ; devianţa şcolară a avansat de la stadiul de problemă izolată, circumscrisă şcolii, cu o miză cel mult naţională, la stadiul de problemă a lumii contemporane.

În primul rând, UNESCO a demonstrat că dezvoltarea în general trece prin educaţie, aceasta având un impact pozitiv decisiv asupra tuturor aspectelor vieţii : sănătatea, productivitatea muncii, protecţia mediului, planningul familial şi îngrijirea copiilor, eradicarea sărăciei şi violenţei. Educaţia de bază devine factorul-cheie, care transformă viaţa culturală, economică şi socială a indivizilor şi a comunităţii. Marile probleme ale lumii actuale – ameninţarea declinului/stagnării economice, povara datoriilor, creşterea rapidă a populaţiei, accentuarea disparităţilor economice între naţiuni, războaiele şi delincvenţa, foametea, degradarea mediului înconjurător – sunt efecte mai mult sau mai puţin directe ale lipsei de educaţie şi deci pot fi soluţionate prin procesul educaţiei, cu condiţia ca toţi indivizii să beneficieze de ea.

Însă experienţa acumulată de UNESCO în diversele regiuni ale lumii, în efortul de a găsi soluţii la aceste probleme, a arătat că nu orice fel de educaţie îşi poate asuma misiunea de factor-cheie în dezvoltarea societăţilor, ci doar educaţia de calitate, cu conţinuturi moderne şi pertinente, adaptate trebuinţelor naţiunilor, care se integrează în sistemul valorilor culturale naţionale şi se adaptează tendinţelor prospective[116], altfel spus educaţia democratică. În acest context, acţiunile de prevenire/diminuare a devianţei şcolare devin componente ale preocupării pentru democratizarea educaţiei şi pentru democratizarea societăţii, rolul educaţiei şi al culturii moderne fiind de a propaga şi a susţine valorile democraţiei.

Concepţia UNESCO în privinţa democratizării educaţiei presupune ca direcţii majore de acţiune : egalizarea şanselor de acces la educaţie, egalizarea şanselor de succes în şcoală, extinderea posibilităţilor de acces la diferite niveluri de educaţie, prelungirea duratei studiilor, participarea celor educaţi la luarea deciziilor şi la gestiunea instituţiei educative[117], democratizarea relaţiei pedagogice. Calitatea pregătirii tinerilor devine un criteriu de apreciere a gradului de democratizare al educaţiei : un sistem educativ nu poate fi considerat democratic „dacă, având o bază democratică de recrutare, spiritul său nu este corespunzător, dacă este larg deschis, dar formează spirite înguste, dacă ţine să înlăture barierele sociale, dar sărăceşte conţinutul ; dacă deschide celor ce învaţă căi largi de studiu, dar le închide accesul la adevăr"[118].

UNESCO are meritul de a fi arătat că orice acţiune întreprinsă în direcţia democratizării educaţiei şi societăţii conduce în mod firesc la diminuarea abandonului şcolar şi a absenteismului, precum şi a altor fenomene disfuncţionale din şcoală. Instituirea „deceniului educaţiei pentru toţi" (1990-2000) are semnificaţia unui pas decisiv în

116. G. Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988, pp. 189-190.
117. J. Dewey, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972, p. 76.
118. É. Faure, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 125.

direcţia democratizării educaţiei, proces bazat pe adaptarea educaţiei la trebuinţele fundamentale de învăţare ale indivizilor. Însă democratizarea educaţiei echivalează şi cu o creştere a pragului de toleranţă socială, ceea ce, în raport cu dinamica devianţei, poate însemna şi obţinerea unor efecte secundare contrare celor aşteptate. Cum se poate ajunge la efecte secundare contrare în urma aprofundării democratizării educaţiei ne demonstrează *Carta drepturilor elevului*, elaborată de specialiştii Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei din Geneva în 1996[119]. Să urmărim acest proces: iniţial, s-au făcut eforturi în direcţia aplicării/respectării dreptului la educaţie al copiilor, prevăzut atât în *Declaraţia drepturilor copilului*, adoptată de ONU la 20 noiembrie 1959, cât şi în *Convenţia drepturilor copilului*, adoptată la 20 noiembrie 1989. Dreptul la educaţie este definit astfel în *Convenţia drepturilor copilului* (art. 28):

„1. Statele părţi recunosc dreptul copilului la educaţie şi, în vederea exercitării acestui drept, în mod progresiv şi pe baza egalităţii de şanse, în special:
a) vor face învăţământul primar obligatoriu şi gratuit pentru toţi;
b) vor încuraja diferite forme de învăţământ secundar, atât general, cât şi profesional, le vor face deschise şi accesibile oricărui copil şi vor lua măsuri corespunzătoare, cum sunt instituirea gratuităţii învăţământului şi acordarea de ajutor financiar în caz de nevoie [...];
c) vor lua măsuri pentru a încuraja frecventarea şcolii cu regularitate şi reducerea ratei de abandonare a şcolii.

2. Statele părţi vor lua toate măsurile corespunzătoare pentru a asigura aplicarea disciplinei şcolare într-un mod compatibil cu demnitatea copilului ca fiinţă umană"[120].

Dacă în ţările în curs de dezvoltare se fac în prezent eforturi pentru respectarea acestui drept, în ţările dezvoltate, unde dreptul la educaţie este de mult timp asigurat, s-a constatat că doar urmarea prevederilor incluse în definiţia acestui drept nu e suficientă pentru a face din şcoală un loc cu adevărat democratic; s-a ajuns la concluzia că un exerciţiu de democraţie autentică prin educaţia şcolară ar trebui să se bazeze pe respectarea următoarelor 10 drepturi ale elevului[121]:
- dreptul de a nu fi tot timpul atent;
- dreptul elevilor la forul lor interior;
- dreptul de a învăţa numai ceea ce are rost şi sens;
- dreptul de a nu fi supuşi şi ascultători 6-8 ore pe zi;
- dreptul de a se mişca;
- dreptul de a nu respecta toate promisiunile;
- dreptul de a nu iubi şcoala şi de a declara acest lucru;
- dreptul de a alege cu cine doreşte să lucreze;
- dreptul de a nu coopera la propriul proces de formare;
- dreptul de a exista ca persoană, de a-şi conserva unicitatea ca fiinţă.

119. C. Cucoş, *Minciună, contrafacere, simulare*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, pp. 63-66.
120. *Convenţia drepturilor copilului*, *apud* Organizaţia „Salvaţi Copiii", *Şi noi avem drepturi. Dosar educativ*, Bucureşti, 1998, p. 25.
121. Vezi C. Cucoş, *op. cit.*, pp. 63-66.

Fără îndoială că fiecare dintre aceste drepturi poate fi argumentat din perspectivă psihologică şi pedagogică şi recunoaştem că mai sunt multe de făcut pentru ca educaţia şcolară să se elibereze de orice formă de constrângere, pentru ca ea să devină un act pe deplin liber şi consimţit de către elevi. Fiecare dintre aceste drepturi poate fi interpretat ca o consecinţă firească a ideii de satisfacere a trebuinţelor de învăţare, care, aşa cum am mai arătat, sunt specifice fiecărui individ. La prima vedere, conceptul de „trebuinţă fundamentală de învăţare" deschide pentru elevi, prin drepturi similare celor prezentate mai sus, perspectiva unei libertăţi cvasitotale; în numele trebuinţelor personale de învăţare, fiecare poate face ce vrea.

Pentru a estima beneficiile unor astfel de drepturi şi efectele aprofundării democratizării educaţiei asupra dinamicii devianţei şcolare, este absolut necesară o incursiune pe terenul nesigur al filosofiei educaţiei. Referitor la problema trebuinţelor fundamentale de învăţare, devine necesar să subliniem faptul că au rămas nesoluţionate aspecte decisive în ce priveşte modul în care profesioniştii educaţiei le pot determina; Scriven şi Roth (1978) au identificat cel puţin cinci asemenea aspecte[122]:

1. Cum se poate hotărî că un individ are nevoie de o competenţă determinată şi cine va face această evaluare?
2. O dorinţă de o intensitate suficientă devine trebuinţă de învăţare?
3. Un individ poate avea trebuinţă de o competenţă fără să ştie acest lucru?
4. Dintre mai multe modalităţi de a satisface o trebuinţă de învăţare, cum se poate şti care este cea mai eficientă?
5. Este cu desăvârşire exclus ca trebuinţele să poată fi satisfăcute fără o intenţie specială (de exemplu, prin procesul de maturizare)?

E limpede că indivizii nu sunt întotdeauna conştienţi de trebuinţele proprii, cel puţin până la o anumită vârstă. În acest caz, este necesar ca educaţia să-şi asume mari responsabilităţi, substituindu-se, într-o măsură mai mică sau mai mare, voinţei celui educat. Însă această substituire prezintă un anumit pericol, pe care unii specialişti, reputaţi prin competenţa lor, nu îl conştientizează: trebuinţele pe care aceşti adulţi le percep sunt cele ale generaţiei lor (dacă nu chiar cele ale generaţiei trecute) şi foarte rar ele sunt şi cele a căror satisfacere îi va permite elevului să se adapteze la lumea de mâine. De aceea, admitem că o educaţie democratică se caracterizează, în special, prin învăţarea precoce nu numai a îndatoririlor individului, ci şi a drepturilor sale, inclusiv a dreptului de a fi autorul propriului destin. Încă din 1974 P. Freire a insistat asupra importanţei dialogului dintre educat şi educator pentru identificarea şi înţelegerea trebuinţelor educative, arătând că nu este suficient să se constate un deficit de performanţă pentru a se identifica o trebuinţă de învăţare; condiţia esenţială este ca, mai întâi, individul respectiv, conştient de deficitul său, să vrea să îl combată.

În aceste condiţii, ţinând cont de faptul că întrebările esenţiale referitoare la determinarea trebuinţelor de învăţare nu şi-au găsit un răspuns, acordarea unor asemenea drepturi elevilor ridică problema consecinţelor pe termen lung şi scurt. Pe termen scurt, efectul cel mai notabil este diminuarea formelor minore de devianţă şcolară; dacă totul (sau aproape totul) este permis, atunci conduite precum fuga de la şcoală,

---

122. Scriven şi Roth, citaţi de V. de Landsheere, *Éducation et formation*, P.U.F., Paris, 1992, pp. 21-23.

indiferenţa faţă de învăţătură, insubordonarea, neparticiparea la programul şcolar sau refuzul autorităţilor şcolare nu vor mai fi taxate ca deviante, ci vor putea fi interpretate ca un exerciţiu al drepturilor elevilor în şcoală. S-a constatat însă şi un efect indirect asupra formelor mai grave de devianţă şcolară ; cercetările[123] au arătat că, în condiţiile în care fenomenul extinderii drepturilor civice asupra copiilor pare să se cristalizeze într-un veritabil sistem de drept şcolar, formalismul şi birocratismul în aplicarea procedurilor specifice oferă condiţii optime de manifestare a conduitelor deviante ; conştiinţa existenţei drepturilor, care îi protejează, şi întârzierile în aplicarea sancţiunilor în cazurile grave sunt condiţii ce favorizează creşterea devianţei şcolare.

Pe termen lung, apare riscul formării unor tineri excesiv de individualişti ; drepturile elevului, aşa cum au fost ele formulate de specialiştii de la Geneva, invită elevii să se centreze pe ei înşişi şi pe trebuinţele proprii. Necompensate prin activităţi educative corespunzătoare, aceste drepturi pot încuraja egoismul, individualismul, spiritul de competiţie, în condiţiile în care integrarea în societatea contemporană pretinde valorile opuse.

Alături de această preocupare globală a UNESCO vizând democratizarea şi creşterea calităţii educaţiei, ca mijloace de diminuare a absenteismului şi abandonului şcolar, putem identifica şi o componentă specifică, referitoare la sublinierea rolului mass-media ca sursă ce alimentează violenţa în şcoală şi alte acte de devianţă. Astfel, în 1972-1973, UNESCO a realizat prima anchetă la nivel mondial asupra circulaţiei internaţionale a programelor de informare şi a emisiunilor de televiziune, publicată în 1974 sub titlul „La télévision circule-t-elle à sense unique ?". Acest studiu a reprezentat una dintre primele abordări comparative ale fluxului internaţional al programelor de televiziune şi a avut, după publicare, o influenţă considerabilă asupra cercetărilor din anii următori. Studiul[124] a demonstrat rolul mass-media ca sursă ce alimentează devianţa şcolară ; analizând structura şi conţinutul programelor, s-a putut constata procentul de producţii de televiziune şi cinematografice în care conduitele deviante sunt prezentate publicului într-o lumină favorabilă. În acest sens, efectul cel mai puternic se obţine când chiar personajele pozitive din aceste producţii, personaje cu care spectatorii se identifică afectiv, recurg la conduite deviante. Concluziile ce decurg din anchetă vizează direct procesul educativ şi responsabilităţile educatorilor: rolul educatorilor este de a se implica şi de a compensa efectul nociv al acestor producţii printr-o educaţie orientată către valori autentice, oferind elevilor criterii de selecţie a programelor şi criterii pertinente de interpretare a mesajelor difuzate de mass-media. Educatorii nu pot opri realizarea, difuzarea sau circulaţia programelor cu conţinut antisocial, care fac apologia violenţei şi a altor conduite delincvente, dar pot oferi elevilor o grilă de interpretare adecvată, astfel încât influenţele lor negative să fie diminuate/anihilate.

La zece ani după realizarea acestui studiu, UNESCO a întreprins o nouă anchetă în domeniu, pentru a estima schimbările petrecute în acest interval[125] ; studiul a constatat

---

123. J. Herbert, *La violence à l'ecole. Guide de prévention et techniques d'intervention*, Éditions logiques, Montréal, 1991, p. 19.
124. UNESCO, „La télévision circule-t-elle à sense unique ? Revue et analyse de la circulation de programmes de télévision dans le monde", în *Études et documents d'information*, nr. 70/1974, Paris.
125. UNESCO, „La circulation internationale des émissions de télévision", în *Études et documents d'information*, nr. 100/1986, Paris.

că s-au menţinut aceleaşi tendinţe şi a reafirmat pentru educatori necesitatea de a contracara, prin activităţi educative, presiunea exercitată de importul de modele de conduite deviante realizat prin mass-media.

În concluzie, putem afirma că UNESCO a avut un rol esenţial în promovarea unei noi abordări a devianţei şcolare, stabilind conexiunile dintre acest fenomen şi procesele/tendinţele majore ale societăţii contemporane. Pornind de la postulatul conform căruia dezvoltarea trece prin educaţie, UNESCO a subliniat impactul devianţei şcolare pe plan economic, social şi cultural, sugerând drept căi de intervenţie democratizarea educaţiei şi creşterea calităţii educaţiei, în sensul adecvării acesteia la trebuinţele de învăţare fundamentale ale oamenilor. Începând cu 1990, UNESCO a sensibilizat publicul avizat în privinţa unor forme de devianţă şcolară, demonstrând că abandonul şcolar şi absenteismul reprezintă probleme mondiale, atât din punctul de vedere al gravităţii lor, cât şi ca răspândire. În consecinţă, diminuarea lor a devenit o prioritate absolută, la scară naţională şi internaţională, care se poate transpune în realitate numai dacă fiecare va beneficia de o educaţie modernă şi pertinentă în raport cu trebuinţele sale educative fundamentale.

3.2. Devianţa şcolară – o problemă deschisă

La aproape zece ani după anunţarea imperativului educaţiei pentru toţi, realitatea demonstrează că s-au înregistrat unele progrese în diminuarea abandonului şcolar şi a absenteismului, dar problema acestor două forme de devianţă şcolară, ca să nu mai vorbim de fenomenul devianţei şcolare în ansamblu, e departe de a fi soluţionată. La toate întrunirile organizate sub egida UNESCO după 1990, reprezentanţii naţiunilor lumii au reafirmat importanţa educaţiei de bază în raport cu toate procesele dezvoltării : protejarea mediului, controlul asupra creşterii populaţiei, combaterea sărăciei, promovarea dezvoltării societăţii civile şi egalizarea şanselor între sexe.

La Forumul Internaţional Consultativ asupra Educaţiei pentru Toţi, care a avut loc la Amman (Iordania) în iunie 1996, s-a realizat o evaluare globală a progreselor înregistrate în demersul asigurării educaţiei pentru toţi[126]. S-a arătat că în intervalul scurs de la adoptarea Declaraţiei Mondiale asupra Educaţiei pentru Toţi (Jomtien, 1990) s-a înregistrat un progres semnificativ în privinţa asigurării educaţiei de bază – nu în toate ţările la fel şi, oricum, nu atât de mult cât s-a sperat –, manifestat în următoarele evoluţii :

- au crescut înscrierile în şcoala primară, astfel încât se estima că la data întrunirii frecventau şcoala primară cu 50 de milioane de copii mai mult decât în 1990 ;
- numărul copiilor necuprinşi într-o reţea educativă, care a avut o tendinţă ascendentă constantă în ultimele două decenii, era în declin (se estima că numărul copiilor de vârstă şcolară incluşi în programe educaţionale de bază era în 1996 cu 20 de milioane mai mare decât în 1990) ;
- s-au identificat noi resurse şi s-au cooptat noi parteneri în efortul realizării dezideratului educaţiei pentru toţi.

Dar, în acelaşi timp, documentul arăta că numărul analfabeţilor adulţi, deşi în scădere faţă de 1990, continua să fie foarte mare, iar proporţia de 2/3 în favoarea

126. UNESCO, *Final Report of the Mid-decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All*, Amman, Iordania, 1996.

femeilor s-a menţinut; abandonul şcolar şi absenteismul, deşi diminuate, rămân o provocare la adresa societăţii contemporane.

Concluzia care se impune este că devianţa şcolară rămâne o problemă deschisă, la care comunitatea ştiinţifică şi forurile de decizie caută încă soluţii. Justificarea acestei concluzii provine din statutul educaţiei, de subsistem al sistemului social global, ceea ce face ca în etiologia devianţei şcolare să se regăsească o diversitate de cauze: economice, sociale, culturale, juridice, alături de variabilele propriu-zis educative. Astfel, abandonul şcolar şi absenteismul sunt determinate frecvent de sărăcie şi de incapacitatea şcolii de a oferi facilităţi şi oportunităţi educative adecvate trebuinţelor de învăţare ale unui segment al populaţiei şcolare. O serie de studii de caz naţionale a demonstrat că, în asemenea situaţii, amenajarea corespunzătoare a şcolilor, dotarea lor cu toate facilităţile necesare (cantine, biblioteci, laboratoare, grupuri sanitare, ateliere etc.), amenajarea drumurilor şi căilor de acces la şcoală reprezintă elementul decisiv în stoparea pierderilor şcolare[127].

Experienţa deceniului educaţiei pentru toţi a demonstrat că cel mai bun indicator predictiv al achiziţiilor educative ale unui copil este nivelul de alfabetizare şi educaţie al părinţilor[128]. Rezultă de aici că diminuarea devianţei şcolare presupune şi investiţii serioase în domeniul educaţiei adulţilor. De asemenea, o parte importantă a acestui proces revine cadrelor didactice; pentru a obţine rezultatele aşteptate, o condiţie esenţială este valorizarea statutului socioprofesional al educatorilor, inclusiv printr-o politică salarială adecvată, şi recunoaşterea importanţei sociale cruciale a activităţii lor.

Lista factorilor implicaţi în menţinerea devianţei şcolare la stadiul de problemă deschisă este mult mai lungă, însă considerăm că situaţia se poate rezuma astfel: devianţa şcolară rămâne o problemă deschisă deoarece procesul de diminuare cere investiţii excepţionale şi cooperarea, la toate nivelurile, a tuturor factorilor implicaţi. Având în vedere că fenomenul devianţei şcolare are o determinare extrem de complexă, practic toate categoriile socioprofesionale pot fi, mai mult sau mai puţin, direct implicate în demersul diminuării. Lipsa resurselor necesare şi imposibilitatea controlării/coordonării tuturor variabilelor implicate sunt principalele cauze pentru care devianţa şcolară rămâne în continuare o problemă deschisă şi una dintre autenticele provocări ale începutului de mileniu.

127. O prezentare a soluţiilor şi direcţiilor de acţiune pentru diminuarea absenteismului şi abandonului şcolar şi pentru creşterea calităţii educaţiei va fi realizată în capitolul al IV-lea.
128. UNESCO, *Final Report of the Mid-decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All*, p. 10.

CAPITOLUL II
Variabile cauzale ale devianţei şcolare

Fenomenul devianţei şcolare este atât de complex, încât poate fi abordat din perspectiva oricărei discipline socioumane. Prin cauzalitate, forme de manifestare şi implicaţii, studiul devianţei şcolare prezintă interes deopotrivă pentru psihologi, pedagogi, jurişti, economişti, medici, culturologi, sociologi, asistenţi sociali, poliţişti şi istorici. Aşadar, complexitatea sa cere o abordare de tip interdisciplinar ; iar această cerinţă ridică o serie de dificultăţi, deoarece, pe de o parte, deşi există o vastă literatură de specialitate în domeniu, nu s-a propus încă un model teoretic global de interpretare a comportamentului deviant şi, pe de altă parte, acest tip de demers reclamă o serie de exigenţe speciale.

La întrebarea : „De ce copiii încalcă normele şi valorile şcolare ? " s-au formulat răspunsuri diferite. Vom da câteva exemple : abordarea pozitivistă susţine că motivul conduitelor deviante este dat de tulburările de personalitate, care îi fac pe copiii devianţi necooperativi cu autorităţile, sau de instabilitatea emoţională, a cărei origine o caută în caracteristicile mediului familial. Indiferent de cauză, pozitiviştii plasează responsabilitatea pe deviant, corelând-o cu un anumit substrat patologic, şi arată că orice încercare de a reduce devianţa şcolară trebuie orientată către elevii devianţi înşişi.

O cu totul altă orientare este promovată de pozitivismul instituţional, care localizează cauzele devianţei şcolare în experienţa şcolară a elevilor ; de exemplu, s-a sugerat că elevii devianţi resping şcoala deoarece se simt, de fapt, respinşi de ea ; devianţa şcolară e înţeleasă ca un mod de a depăşi sentimentele de umilinţă determinate de eşecul şcolar, ca un mod de a reacţiona împotriva profesorilor, apreciaţi ca indiferenţi şi ineficienţi. Profesorii înşişi pot fi responsabili de actele de devianţă ; etichetând elevii ca turbulenţi şi tratându-i mereu cu suspiciune, îi pot determina pe aceştia să se conformeze respectivelor expectanţe. De exemplu, în Marea Britanie s-a constatat[1] că impunerea de către guvern a unor indicatori precişi de performanţă în activitatea educativă a profesorilor (rezultatele obţinute de elevi la examenele publice sau rata absenteismului şi a abandonului şcolar) au determinat anumite şcoli să-i excludă pe elevii care ar fi coborât nivelul de performanţă. De asemenea, profesorii sunt tot mai înclinaţi să-i mute pe copiii cu dificultăţi emoţionale şi comportamentale din clasele lor, în loc să încerce să se implice în rezolvarea problemelor acestora în clasă.

Pozitivismul instituţional a făcut operaţionale diferite dimensiuni ale procedurilor şi organizării şcolare (tipuri de discipline, metode de predare etc.), le-a măsurat şi le-a

1. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *Emotional and Behavioural Difficulties*, Routledge, Londra, 1994, p. 1.

corelat cu incidenţa actelor de indisciplină din şcoală. În urma acestor investigaţii, s-a avansat ca direcţie de acţiune în prevenirea/diminuarea devianţei izolarea şi anihilarea tuturor factorilor instituţionali ce determină apariţia acesteia.

Teoria anomiei afirmă că devianţa este un mod de adaptare al indivizilor atunci când aceştia sunt împiedicaţi să-şi realizeze obiectivele prin mijloace legitime. Copiii pot opta pentru diferite tipuri de adaptare (ritualism, evaziune, inovaţie) atunci când se confruntă cu astfel de situaţii, în funcţie de gradul în care rămân ataşaţi de obiectivele şcolare şi de semnificaţia convenţională a realizării acestora.

Teoria interacţionismului simbolic construieşte o explicaţie vizând cauzalitatea devianţei pornind de la recunoaşterea importanţei subiectivismului. Astfel, copiii sunt văzuţi ca nişte agenţi activi în construirea propriilor interpretări ale lumii. Ei aleg singuri cum să-şi interpreteze experienţele şcolare şi, din perspectiva acestor interpretări, „negociază" diverse forme de comportament. Chiar şi un comportament conformist trebuie negociat între profesor şi elev. Devianţa se produce atunci când copiii refuză să accepte definiţia dată de profesor pentru ceea ce e considerat ca adecvat.

Teoria etichetării demonstrează modul în care profesorii, etichetând public şi constant elevii ca devianţi, produc în anumite circumstanţe modificări în imaginea de sine a acestora. Astfel, copii care acceptă eticheta de „deviant" dată de profesor se angajează, mai devreme sau mai târziu, în conduite deviante.

Behaviorismul avansează drept concept-cheie în explicarea devianţei şcolare noţiunea de *întărire* ; orice comportament, inclusiv comportamentele indezirabile, se produce pentru că este „întărit". Din această perspectivă, în vederea înţelegerii conduitelor deviante ale elevilor, devine necesară examinarea mediului social al clasei, a comportamentului profesorilor şi al celorlalţi elevi pentru a sesiza cum anume se realizează întărirea. Ideea că profesorii pot întări schemele de comportament deviant ale elevilor este dificil de acceptat de către profesori, care preferă să blameze deviantul, familia acestuia etc. Şi totuşi, profesorii recunosc faptul că petrec mult timp încercând să corecteze problemele de comportament şi relativ puţin timp concentrându-se pe comportamentul bun al elevilor. Atenţia acordată conduitelor deviante poate fi o modalitate de întărire.

Exemplele ar putea continua. Nu ne propunem însă o prezentare exhaustivă a tuturor teoriilor – cauzale şi interpretative – referitoare la devianţa şcolară. După cum se poate observa din exemplele de mai sus, teoriile nu se articulează, nu se completează într-o imagine globală şi coerentă, ci pornesc de la diferite variabile, construind scenarii explicative diverse. Aceasta nu înseamnă însă că ele nu sunt valide ; au această calitate, dar numai în raport cu situaţiile la care trimit.

Afirmam mai înainte ideea complexităţii cauzale a devianţei şcolare ; în etiologia devianţei se implică atât de multe variabile şi atât de diferite, încât nici măcar contabilizarea lor nu este posibilă, fără a ne mai gândi şi la o analiză a rolului fiecăreia. În mod cert, ne aflăm în faţa unei dificultăţi. Pentru a o depăşi şi pentru a justifica modelul teoretic cauzal al devianţei şcolare pe care vrem să-l propunem, vom evoca un experiment din fizica clasică. Afirmăm că imaginea care se potriveşte cel mai bine analizei fenomenului de devianţă şcolară este cea a discului lui Newton : acesta permite, în poziţie statică, observarea celor şapte culori ale curcubeului ; când se învârteşte, cele şapte culori se estompează rezultând culoarea albă. Deci, atunci când vrem să analizăm cauzalitatea devianţei şcolare, trebuie să presupunem mai întâi condiţia statică ; abia după ce am analizat variabilele cauzale desprinse de temporalitate, vom face modelul să se rotească, pentru a înţelege modul în care aceste variabile interacţionează,

se combină, se amplifică sau se anihilează, producând devianţa. De aceea, vom numi acest model al cauzalităţii devianţei pe care îl propunem *un model cinetic*: devianţa şcolară se produce atunci când componentele intră în relaţie unele cu altele, când „se mişcă". De altfel, aspectul dinamic al acestor relaţii este sugerat prin suprafeţele haşurate, care coincid cu porţiunile în care sferele se intersectează, ceea ce accentuează atât aspectul complexităţii cauzale a devianţei şcolare, cât şi pe cel de sistem.

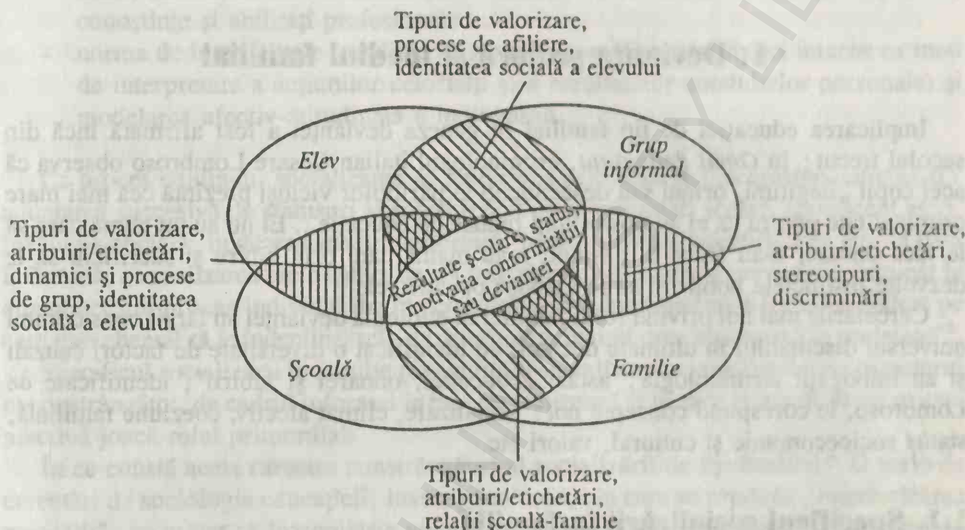


Figura 2. *Un model cinetic al cauzalităţii devianţei şcolare*

Fiecare caz de devianţă şcolară are dinamica sa proprie, reprezintă o ecuaţie unică de variabile cauzale; dacă o variabilă se modifică, se vor modifica şi celelalte, se va schimba şi sistemul. Aşadar, suprafeţele albe se referă la variabile cauzale statice, stabile, ceea ce nu înseamnă însă că ele nu pot evolua în timp; suprafeţele haşurate desemnează tipul de procese specifice de interacţiune dintre cele patru niveluri cauzale ale devianţei şcolare. Devianţa şcolară rezultă din intersectarea variabilelor specifice acestor patru niveluri cauzale. În Figura 2, din motive de simetrie, am reprezentat cazul ipotetic al participării echilibrate a variabilelor ce ţin de familie, şcoală, grupul informal şi personalitatea elevului în geneza unei conduite de devianţă şcolară.

Modelul este, desigur, schematic, în sensul că puteau fi luate în considerare şi alte niveluri de cauzalitate, cum ar fi de exemplu apartenenţa la „subculturile delincvente" sau, la un nivel mai general, societatea, care prin dinamica ei exercită o influenţă directă asupra normativităţii şcolare. În funcţie de caz, numărul lor se poate mări; motivul pentru care în figura de mai sus ele lipsesc e dat de faptul că ne-am propus să urmărim cu precădere ponderea şi dinamica variabilelor şcolii în geneza conduitelor de devianţă şcolară. Admitem în acelaşi timp că, în cazul elevilor aparţinând unor minorităţi etnice sau religioase, aceste niveluri ale cauzalităţii vor reprezenta componentele esenţiale atât în analiza, cât şi în intervenţia specifică (cazul elevilor rromi, de exemplu). Familia, elevul, şcoala, grupul informal formează un sistem în care dinamica unei componente le antrenează, le dinamizează şi pe celelalte.

Vom trece în continuare la detalierea componentei statice a analizei cauzalităţii. Dată fiind multitudinea factorilor cauzali şi limitele acestui demers, suntem constrânşi, prin aceasta, la un anumit schematism ; dorim să precizăm că intenţionăm să abordăm doar aspectele cele mai semnificative ale factorilor prezentaţi în raport cu etiologia devianţei şcolare, fiind în acelaşi timp conştienţi că fiecare dintre aceste variabile poate beneficia de analize mai aprofundate.

1. Devianţa şcolară şi mediul familial

Implicarea educaţiei de tip familial în geneza devianţei a fost afirmată încă din secolul trecut ; în *Omul delincvent*, criminologul italian Cesare Lombroso observa că acei copii „ilegitimi, orfani sau descendenţi ai părinţilor vicioşi prezintă cea mai mare criminalitate pentru că ei au posibilităţi reduse de educaţie... Ei nu au un nume care să le facă onoare, n-au frâne la pasiuni, n-au mamă care prin iubire şi sacrificiu să le dezvolte instinctele nobile şi să le înăbuşe pe cele rele"[2].

Cercetările mai noi privind rolul familiei în etiologia devianţei au lărgit considerabil universul discursului în ultimele decenii, au identificat o diversitate de factori cauzali şi au îmbogăţit terminologia ; astăzi „educaţiei, onoarei şi iubirii", identificate de Lombroso, le corespund concepte noi : socializare, climat afectiv, coeziune familială, status socioeconomic şi cultural, valori etc.

1.1. Specificul socializării în familie

Definită ca „procesul prin care o fiinţă biologică se transformă într-un subiect al unei culturi specifice"[3], socializarea se referă la dobândirea de către tineri a unei capacităţi de exerciţiu exprimată prin :

- abilitatea de a exercita adecvat rolurile sociale, conform unor reguli şi norme specifice ;
- participarea în cunoştinţă de cauză la scopurile şi idealurile grupului/comunităţii ;
- dobândirea capacităţii de discernământ, pentru a putea distinge între conduite permise şi prohibite, între mijloace legitime şi ilegitime, între scopuri dezirabile şi indezirabile din punct.de vedere social.

Conţinutul socializării are atât o dimensiune psihologică – maturizarea tânărului –, cât şi una culturologică – internalizarea normelor şi valorilor sociale – şi una sociologică – deprinderea cu rolurile sociale şi elaborarea unor comportamente corespunzătoare. Datorită acestor dimensiuni, procesul de socializare nu se identifică[4] nici cu procesul de adaptare socială, care implică ajustarea trăsăturilor de personalitate şi a conduitei într-o anumită situaţie de interacţiune socială, nici cu cel de integrare socială, care desemnează participarea benevolă a individului la un set de norme, valori, atitudini ale unui grup.

2. C. Lombroso, *Omul delincvent*, Editura Măiastra, Bucureşti, 1992, p. 43.
3. B. Bernstein, *Language et classes sociales*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975, p. 69.
4. Sorin Rădulescu, Dan Banciu, *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile. Adolescenţa între normalitate şi devianţă*, Editura Medicală, Bucureşti, 1990, pp. 17-20.

Prin socializare se transmit şi se structurează :

- modalităţi de comunicare, precum limbajul oral, codurile de comunicare simbolice, expresive (nonverbale) ;
- modele sociale de comportament, pe baza unor norme funcţionale considerate valori într-o anumită cultură : conduite domestice şi roluri ale sexelor, forme de relaţionare interpersonale, întemeiate pe alocarea unui statut social ;
- seturi instrumentale : modalităţi de cunoaştere, de învăţare, strategii acţionale, cunoştinţe şi abilităţi profesionale ;
- norma de internalitate (tendinţa de a apela la explicaţii/atribuiri interne ca mod de interpretare a acţiunilor celorlalţi şi a rezultatelor conduitelor personale) şi modelarea afectiv-atitudinală a individului.

Ca proces continuu, socializarea se realizează prin diverse mecanisme, cum ar fi : adoptarea succesivă de statusuri şi roluri (copil mic, preşcolar, şcolar, adolescent etc.), învăţarea socială, învăţarea instituţionalizată, jocul, imitaţia, identificarea etc. O dată înfăptuită, „socializarea are ca efect de a-i face pe oameni siguri şi previzibili, întrucât în cursul acestui proces individul devine conştient, prin intermediul diferitelor coduri pe care este chemat să le îndeplinească, de diferitele principii care acţionează în societate"[5].

Specificul socializării în familie (denumită şi socializare primară) e dat de caracterul ei constrângător, de cadrul informal în care se realizează şi în care climatul de securitate afectivă joacă rolul primordial.

În ce constă acest caracter constrângător al socializării de tip familial ? O serie de cercetări de sociologia educaţiei[6], investigând modul în care se produce „interiorizarea realităţii", au arătat că în copilărie viaţa socioumană îi este „prezentată" copilului de către „alţii semnificativi" : părinţii, fraţii, alţi adulţi apropiaţi. Copiii se identifică mult timp cu aceste persoane sau chiar pot deveni imaginea pe care acestea şi-o fac despre ei. Copilul nu interiorizează totul, deoarece percepţia sa asupra lumii e limitată, iar „simetria" dintre realitatea obiectivă şi cea subiectivă este produsă şi reprodusă continuu. Deoarece la vârsta copilăriei indivizii nu îi pot alege pe acei „alţii semnificativi" şi nu pot reacţiona în faţa situaţiilor traumatizante, ei îşi acceptă părinţii aşa cum sunt. Socializarea primară este mai constrângătoare, în sensul că marchează individul pe toată durata vieţii sale. Socializarea secundară (în şcoală, grup informal, grup de muncă) nu are eficienţa şi profunzimea celei primare, copilul rămânând timp îndelungat prizonierul lumii definite de părinţi.

Un alt aspect particular al socializării primare constă în cadrul său informal : relaţiile copii-părinţi nu sunt formalizate, având un consistent suport afectiv. Acest aspect, corelat şi cu predominanţa trebuinţei de securitate afectivă la vârsta respectivă, face ca funcţia fundamentală a familiei să fie cea de securizare a copilului. Sentimentul de siguranţă – singurul care îi permite copilului să se emancipeze şi să-şi formeze personalitatea – depinde de reunirea următoarelor condiţii[7] :

a) protecţia împotriva loviturilor din afară ;
b) satisfacerea trebuinţelor elementare ;

5. B. Bernstein, *op. cit.*, p. 223.
6. Vezi I. Ionescu, *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, pp. 7-8.
7. Paul Osterrieth, *Copilul şi familia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, pp. 71-72.

c) coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare;
d) sentimentul de a fi acceptat de ai săi:
  - ca membru al familiei: să fie iubit, să dăruiască dragoste, să fie izvor de bucurie și mulțumire pentru adulți; să fie condus și îndrumat;
  - ca ființă umană: să i se accepte caracteristicile individuale, să aibă posibilitatea de acțiune și experiență personală, să i se ofere o anumită marjă de libertate.

Acceptarea necondiționată a copilului de către mamă/părinți pare a fi aspectul-cheie în dezvoltarea unei personalități echilibrate și puternice la copil, deoarece ea induce și mediază acceptarea și stima de sine a copilului. Acceptarea totală de sine (sau sentimentul de integrare) include toate părțile componente și caracteristicile individului, atât cele care sunt apreciate, dezirabile, cât și cele care nu sunt apreciate de anturajul familial. Cazuistica acumulată până în prezent indică faptul că majoritatea copiilor cu perturbări emoționale și conduite de devianță școlară au primit din partea părinților lor doar o acceptare condiționată (de buna purtare, performanțele școlare sau de altă natură), în care adulții au exprimat clar respingerea unor aspecte ale personalității lor. Aceste aspecte ale personalității care nu au fost acceptate pot fi mai târziu negate de copil, proiectate asupra altor persoane sau exprimate în moduri inacceptabile. În schimb, o mamă care realizează acceptarea necondiționată a copilului ei va fi mai capabilă să-l învețe să tolereze frustrarea, ostilitatea sau aspectele negative ale propriei personalități.

Copiii pot avea dificultăți emoționale și comportamentale și când au dezvoltat o relație de acceptare necondiționată cu mama, pe care au pierdut-o însă ulterior. Manifestările comportamentale consecutive acestei pierderi sunt determinate de încercările de a stabili o asemenea relație de încredere cu un alt adult; eșecul unor astfel de tentative va restaura sau întări sentimentul de pierdere și neîncredere (în alții, dar și în sine) al copilului.

1.2. Variabile ale socializării familiale și devianța școlară

1. *Tipul de familie.* Vom analiza în special variabilele: coeziune, adaptabilitate și talia/mărimea familiei. Literatura de specialitate din ultimele patru decenii a fost dominată de tema familiei complete, organizate, ca o condiție esențială a unei socializări primare funcționale. Potrivit acestei concepții, o familie poate pregăti copilul pentru o bună adaptare școlară și socială numai dacă în acest efort se implică ambii părinți, conform stereotipului: mama oferă substratul afectiv, iar tatăl este sursa autorității. În ultimul deceniu însă o serie de cercetări[8] au demonstrat că, pentru dezvoltarea psihosocială normală a copilului, tipul de interacțiune familială și comportamentul fiecăruia dintre membri contează mai mult decât prezența sau absența unuia dintre părinți, deci decât structura completă sau incompletă a familiei. Variabilele precum coeziunea, adaptabilitatea și flexibilitatea sunt factorii-cheie în socializarea copilului, determinând sau nu orientarea acestuia spre o carieră delincventă.

Referitor la relația dintre familia dezorganizată și delincvență, o meta-analiză a 50 de studii publicate pe această temă[9] a descoperit că:

---

8. E. Stănciulescu, *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași, 1997.
9. Analiză realizată de L.E. Wells și J. Rankin, citați de C. Bartollas, *Juvenile Delinquency*, ediția a IV-a, Allyn and Bacon, Boston, 1997, p. 233.

- prevalenţa delincvenţei în familiile dezorganizate este cu 10-15% mai mare decât în familiile organizate;
- corelaţia dintre familia dezorganizată şi delincvenţa juvenilă este mai puternică pentru formele minore de conduită şi mai slabă pentru formele grave de comportament infracţional;
- tipul de dezorganizare pare să afecteze delincvenţa juvenilă; astfel, asocierea cu delincvenţa este mai puternică în cazul familiilor dezorganizate prin divorţ sau separare, comparativ cu dezorganizarea prin deces;
- nu există o diferenţă semnificativă între impactul dezorganizării familiei asupra fetelor şi, respectiv, asupra băieţilor;
- nu s-a scos în evidenţă rolul vârstei la care survine dezorganizarea familiei asupra delincvenţei juvenile;
- nu există o evidenţă asupra rolului părinţilor vitregi în delincvenţa juvenilă.

O serie de studii[10] au subliniat existenţa unei corelaţii între incidenţa conduitelor delincvente la copil şi nivelul scăzut al *coeziunii familiale*. Coeziunea familială e definită ca legătura emoţională dintre membrii familiei şi poate fi măsurată prin intermediul a nouă variabile[11]: angajare emoţională, independenţă, frontiere, coaliţii, timp, spaţiu, prieteni, luarea deciziilor, interese şi *loisir*. În familiile cu o coeziune redusă (numite şi dezangajate), partenerii cuplului au o conduită centrată pe nevoile şi aspiraţiile personale, petrec cea mai mare parte a timpului în afara spaţiului familial şi nu participă decât rareori la activităţile comune ale membrilor familiei; în aceste condiţii, întâlnirile partenerilor transformă frecvent familia în „teatrul" unor tensiuni, respingeri sau chiar conflicte.

Delincvenţa se asociază şi cu nivelul scăzut de *adaptabilitate* specific familiilor „rigide", care atunci când se confruntă cu o problemă reacţionează prin tendinţa de a rigidiza structurile existente (poziţii, roluri, reguli) şi de a întări controlul coercitiv. Adaptabilitatea – definită prin capacitatea sistemului familial de a-şi schimba structurile de roluri, de putere şi regulile, ca răspuns la un stres situaţional[12] – e caracterizată prin următoarele variabile: disciplină, control, posibilităţi de afirmare a sinelui, stil de negociere, complementaritatea rolurilor, reguli relaţionale şi mecanism de autoreglare. Asupra unora dintre aceste variabile vom reveni pe parcurs.

Talia familiei, rolul fratriei şi poziţia copilului în seria fraternă. În general, cercetările[13] au găsit că familiile numeroase se corelează cu delincvenţa juvenilă mai des decât familiile restrânse. Explicaţia acestui fenomen trimite la eficienţa disciplinei familiale şi la riscul mai mare al familiei numeroase de a se confrunta cu sărăcia şi de a alege alternative ilegitime de supravieţuire. Astfel, părinţii din familiile cu mulţi copii au mai multe dificultăţi în disciplinarea şi supervizarea copiilor comparativ cu familiile

10. *Ibidem*, p. 109.
11. *Ibidem*, p. 122.
12. I. Mitrofan, C. Ciupercă, *Incursiune în psihosociologia şi psihosexologia familiei*, Editura Mihaela PRESS, Bucureşti, 1998, pp. 148-149.
13. R. Loeber, M. Stouthamer-Loeber, „Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency", în M. Tonry, N. Morris (coord.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 7, University of Chicago Press, 1986, pp. 100-101.

restrânse; unii părinți din familiile numeroase au obiceiul de a-i delega pe copiii mai mari să se ocupe de disciplinarea și educarea fraților mai mici, sarcină pe care aceștia nu sunt pregătiți să o realizeze eficient. Numeroase studii[14] au abordat poziția specifică a copilului unic, demonstrând vulnerabilitatea sa psihologică; copilul unic are o probabilitate mai mare să creeze situații problematice, deoarece va polariza afectivitatea adulților și va fi supraprotejat. El va trăi într-un mediu lipsit de diversitate relațională și de dimensiunea rivalitate-solidaritate, va fi mai dependent de adulți și mai puțin realist comparativ cu copilul care provine dintr-o familie mai numeroasă. Pe de altă parte, copiii mai mari în seria fraternă își ajută părinții la supravegherea/îngrijirea fraților mai mici și pot deveni pentru aceștia modele de identificare mai influente decât părinții. Deci, copiii din familiile numeroase au șanse mai mari să devină mai echilibrați și mai responsabili decât covârstnicii lor unici la părinți, deoarece se implică în relații umane mai bogate, mai variate, cunosc experiența rivalității și a competiției, dar se angajează și în raporturi de cooperare-solidaritate[15].

Relația fraternală include ansamblul relațiilor interpersonale dintre copiii care cresc într-o familie. Psihosociologii afirmă că relația fraternală are un rol important în dezvoltarea personalității, contribuind la formarea unor structuri atitudinal-relaționale ce intervin ulterior în adaptarea/integrarea în mediul social, școlar, familial. Relația fraternală, în funcție de atitudinile și valorile părinților, poate genera sentimente de afecțiune reciprocă, atașament și o solidaritate durabilă între frați, dar poate antrena și rivalitate, gelozie, competiție și conflict. Rivalitatea fraternă se constituie inițial în raport cu mama, atunci când apare în familie un frate nou, care declanșează reacția de gelozie a primului născut. Dacă părinții, mama în special, nu îl ignoră, ci îl valorizează în continuare pe primul născut, îi încredințează mici sarcini în legătură cu creșterea, supravegherea, educarea frățiorului, rivalitatea între frați se va manifesta doar sub forma concurenței pentru a monopoliza atenția și afecțiunea părinților. Această concurență se va exprima prin conduite de punere în valoare, conduite compensatorii, care vor avea o contribuție importantă la reușita adaptării școlare a copilului, mediu în care se formează un spirit competitiv. De asemenea, compararea cu covârstnicul din familie catalizează procesul de autocunoaștere și accelerează maturizarea intelectuală.

În cadrul frăției extinse, relația fraternă păstrează modelul „frate mai mare – frate mai mic”, dar se diversifică și se nuanțează în funcție de o serie de factori (sex, vârstă, preocupări comune etc.). Sentimentul intens de frustrare trăit de primul copil la nașterea celui de-al doilea se atenuează pe măsură ce seria fraternă se lărgește, primul născut asumându-și în final un rol „parental” față de frații mai mici. Al doilea născut beneficiază de experiența fratelui mai mare, dar se simte frustrat de lipsa de putere, de statutul subordonat pe care îl are în raport cu acesta. Mijlociul din familie este poziția în care conflictele dintre identificări ating apogeul, deoarece el nu poate deveni „nici cel mai mare, nici cel mai mic”[16]. Din acest motiv, cele mai multe studii găsesc că cea mai mare probabilitate de a deveni delincvent o are copilul mijlociu. Ultimul născut pare avantajat de faptul că monopolizează atenția și afecțiunea tuturor membrilor familiei.

---

14. G. Bunescu, G. Alecu, Dan Badea, *Educația părinților. Strategii și programe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, p. 30.
15. T. Rudică, „Devierile comportamentale și combaterea lor”, în A. Cosmovici și L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 112.
16. I. Mitrofan, C. Ciupercă, *op. cit.*, p. 178.

S-a demonstrat experimental[17] și rolul solidarității fraterne în reușita școlară și socială ; se pare că solidaritatea între frați și între colaterali (cumnați, mătuși, unchi), care poate îmbrăca diverse forme (ajutor material și financiar, aviz asupra orientării școlare și profesionale, ajutor intelectual sau susținere morală), reprezintă cheia reușitei școlare și sociale. Astfel, o serie fraternă și o rețea de colaterali numeroasă pot oferi, în contextul strategiilor familiale de identificare și mobilizare a resurselor, un capital important. Apelul frecvent la frații mai mari în rezolvarea sarcinilor școlare confirmă această observație.

2. *Statutul socioeconomic și cultural* – nivelul de instrucție și educație al părinților. Mecanismele și conținutul socializării primare diferă și în funcție de statutul socio-profesional și cultural al părinților[18].

Copilul este, de la început, „prizonier" al unui anumit mediu cultural ; de aceea succesul, dar și eșecul său – atât în plan social, cât și individual, ca realizare de sine – sunt într-o anumită măsură predeterminate de valorile specifice inculcate prin socializarea primară. În cadrul socializării primare pot fi identificate următoarele niveluri[19] :

a) nivelul *integral-formativ* – presupune informarea copiilor în legătură cu principalele aspecte ale vieții cotidiene, formarea deprinderilor și priceperilor, astfel încât copiii să ajungă la autonomie funcțională ;
b) nivelul *psihomoral* – se realizează prin modelele de conduită oferite de părinți, pe care copiii le preiau prin imitație și învățarea prin observarea unui model ;
c) nivelul *social-integrativ* – presupune formarea competențelor interpersonale la copii ;
d) nivelul *cultural-formativ* – se realizează prin formarea de către părinți a interesului pentru cultură, știință, tehnică, viața spirituală, a atitudinilor și interesului estetice, a spiritului critic, prin cultivarea capacității de creație etc.

Implicarea statutului socioprofesional și cultural în adaptarea/inadaptarea școlară poate fi văzută dintr-o dublă perspectivă : una dinamică și una statică. Perspectiva dinamică atrage atenția asupra modului în care această variabilă determină stilul educativ al familiei ; perspectiva statică se referă la compatibilitatea modelului cultural familial cu modelul culturii școlare.

Statutul socioprofesional și nivelul de instrucție și educație al părinților exercită o influență majoră asupra stilului educativ al familiei. Prin interacțiunile membrilor ei, familia sintetizează influențele pe care diferite instanțe exterioare (școala, mediul informal și cel profesional) le exercită asupra fiecăruia în parte. În aceste interacțiuni, familia se manifestă ca un spațiu relativ autonom de „construcție socială a realității", făcând apel la resursele instrumentale și expresive ale membrilor săi, care depind de nivelul cultural-educativ al acestora.

Stilul educativ al familiei[20] se referă la natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ ; modul în care părinții se comportă

17. E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 120.
18. G. Ferréol, „Les transformations de l'institution familiale", în G. Ferréol (coord.), *Integration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, 1992, p. 311.
19. I. Mitrofan, C. Ciupercă, *op. cit.*, pp. 173-174.
20. E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 240.

este mai important decât faptul de a locui sau nu împreună cu copiii lor. Cercetările de sociologia educației familiale[21] au arătat modul în care stilul educației familiale se implică în :

a) *Dezvoltarea cognitivă a copilului.* Încă din primele zile ale existenței, copilul trăiește senzații și sentimente variate, pe care încă nu le poate înțelege și nu le poate numi ; pentru această operație, el are nevoie de părinții săi.

Sarcina mentală și emoțională a părintelui față de copilul său este complexă și dificilă : el trebuie să-i prezinte copilului său lumea, să o interpreteze pentru el, să-l stimuleze, să numească lucrurile și să dea un sens manifestărilor vitale ale copilului. Cu alte cuvinte, el mediază relația copil-lume. Copilul are nevoie de cuvintele părintești pentru a-și reprezenta ceea ce trăiește și pentru a accede la lumea cuvintelor. În funcție de nivelul său de educație și cultură, de experiența sa de viață, părintele va interpreta pentru copil senzațiile vizuale, auditive, tactile, olfactive, kinestezice provenite din spațiul de existență al copilului (îi va structura „nișa de dezvoltare"). Astfel că, de la începuturile vieții sale, copilul se impregnează de cuvintele părintelui, construindu-și un univers de reprezentări bazat pe modelul cuvintelor pronunțate. Părintele ocupă, de fapt, mintea copilului cu propria sa gândire, cu fantasmele, dorințele și proiecțiile sale[22].

Teza transmiterii ereditare a inteligenței de la mamă la copil este astfel înlocuită azi de cea a transmiterii sociale, educaționale ; legătura dintre inteligența mamei și cea a copilului este mijlocită de mediul afectiv-educativ pe care îl creează mama pentru copilul ei. Așa cum demonstrează și M. Gilly[23], mamele copiilor cu o bună adaptare școlară practică un stil educativ caracterizat prin : orientarea și ghidarea copiilor în sarcini de explorare sau rezolvare de probleme, ajutor dat în evaluarea consecințelor acțiunilor, aport informațional și *feedback*. Mamele copiilor inadaptați școlar dirijează mai mult copilul, sunt autoritare, anxioase, formulează ele însele soluții și nu oferă posibilități de opțiune copiilor.

b) *Obținerea reușitei școlare.* Cele mai multe studii au indicat dependența reușitei școlare de un stil parental caracterizat printr-o combinație nuanțată și flexibilă între afecțiune și susținere parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activității școlare a copilului, pe de o parte, și controlul acestei activități, dublat de exigență în evaluarea ei, pe de altă parte.

Legătura dintre dezvoltarea cognitivă, norma de internalitate și reușita școlară este confirmată de toate cercetările realizate. Potrivit acestora, un stil educativ este favorabil adaptării și reușitei școlare atunci când[24] :

- formulează exigențe în funcție de capacitățile copilului ;
- facilitează învățarea atunci când copilul se confruntă cu dificultăți ;
- exprimă puține sentimente de anxietate, în special în fața eșecului școlar ;

21. Vezi E. Stănciulescu, *op. cit.*
22. S. Robert-Ouvray, *Copil abuzat, copil meduzat*, Editura Eurostampa, Timișoara, 2001, p. 65.
23. M. Gilly, *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, pp. 39-95, 235-266.
24. E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 105.

- stimulează gândirea copilului ;
- recompensează ;
- arată extrem de rar stări ostile față de copil ;
- atribuie o semnificație precisă răspunsurilor copilului și manifestă o mai mare stimă față de el ;
- exprimă mai ușor o stare dezagreabilă ce rezultă din activitate ;
- pretinde și/sau oferă o justificare/explicație pentru răspunsurile copilului ;
- lasă inițiativa copilului în timpul activităților de învățare ;
- furnizează copilului standarde de performanță ;
- oferă puține *feedback*-uri corective.

Trebuie remarcat că un stil educativ familial eficient în obținerea reușitei școlare presupune, alături de factorii menționați, un acord între stilurile educative parentale, ca și existența acordului între părinți în ceea ce privește traseul școlar al copilului.

c) *Integrarea socială a copilului*. Integrarea într-o colectivitate cere un nivel corespunzător de dezvoltare cognitivă, dar și de maturitate socială, în sensul stăpânirii unor deprinderi de conduită civilizată în grup, ceea ce presupune că școlarul are o independență relativă de acțiune față de adult, posibilități de a stabili raporturi interpersonale preferențiale, se poate adapta la prezența persoanelor străine, interiorizează valorile de întrajutorare, cooperare, solidaritate[25].

Fenomenul inadaptării și devianței se corelează cu anumite limite ale „competenței materne" (stilul de disciplină al mamei, încrederea ei în sine, afecțiunea pentru copil), cu un nivel scăzut al așteptărilor familiale, cu formele brutale, violente de manifestare a autorității față de copil. În mod particular, în orientarea copilului către devianță dimensiunea afectivă a relației mamă-copil este deosebit de importantă ; astfel, mamele copiilor delincvenți manifestă mai frecvent atitudini de respingere/ostilitate față de aceștia. Pentru copiii care trăiesc într-o atmosferă lipsită de securitate emoțională, lumea socială apare ca instabilă, periculoasă, imposibil de înțeles și controlat ; acești copii au mai puțină încredere în ceilalți, au dificultăți în a-și face prieteni, se simt incapabili să facă față solicitărilor unui mediu – cum este cel școlar – pe care îl percep drept ostil.

Rolul afectivității materne în dezvoltarea (psihică, fiziologică și somatică) a copilului a făcut obiectul a numeroase investigații[26]. Cea mai cunoscută abordare a acestui subiect rămâne „teoria atașamentului" elaborată de Bowlby ; acesta, plecând de la investigarea surselor „pulsional-afective" ale devianței, a ajuns la concluzia că afectivitatea constituie „forța ce determină natura vieții individuale"[27]. Educația afectivă precoce începe cu perceperea afectivității din partea „celorlalți semnificativi", cu perceperea acceptării necondiționate de către aceștia, continuă cu aplicarea afectivității la relațiile interumane și sfârșește cu organizarea afectivă a convingerilor și valorilor umane.

---

25. A. Coasan, A. Vasilescu, *Adaptarea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 31.
26. Vezi G. Scripcaru, T. Pirozynski, P. Boișteanu, *Atașamentul și proiecția sa comportamentală*, Editura Psihomnia, Iași, 1998.
27. *Ibidem*, p. 13.

Analizând mii de cazuri, Bowlby a tras concluzia că separarea prelungită de mamă (sau de mama de substituţie) în primii cinci ani de viaţă dezvoltă caracterul delincvent, deoarece privarea de afectivitate a copilului în această etapă a vieţii duce la tulburări emoţionale ireversibile: copilul devine anxios, nesigur, ostil, furios şi mai târziu îşi va canaliza aceste emoţii împotriva celorlalţi adulţi. În 1990, Bowlby şi-a argumentat ideile dând drept exemplu deprivarea emoţională a copiilor din orfelinatele României. Teoria ataşamentului arată că:

- afecţiunea maternă este importantă pentru sănătatea mintală;
- deprivarea afectivă este sursă „de infecţie socială";
- deprivarea maternă precoce (fenomenul Bowlby) duce la dezvoltarea psihopatiei şi a caracterului insensibil.

Deprivarea maternă şi carenţa afectivă cronică provocată copilului mic sunt responsabile de aşa-numitul *sindrom al dezorganizării structurale*[28], manifestat în apariţia unor tulburări în aproape toate sectoarele dezvoltării psihice: retard în dezvoltarea psihosomatică, apatie sau instabilitate psihomotrice, comportamente fără conţinut, repetitive, stereotipe, tulburarea organizării spaţio-temporale şi a schemei corporale, retard în dezvoltarea conştiinţei de sine şi în dezvoltarea identităţii sexuale. Cu alte cuvinte, sindromului dezorganizării structurale îi este specifică tulburarea sau absenţa comunicării funcţionale dintre diferitele sectoare ale personalităţii.

Aceste idei au fost preluate de sociologul american T. Hirschi, care a dezvoltat o abordare psihosociologică a comportamentului deviant în aşa-numita „teorie a controlului social"[29]; potrivit acestei teorii, mecanismul controlului social, ca factor frenator al devianţei, trebuie căutat în legăturile individului cu societatea; dacă aceste legături sunt puternice, individul se va conforma normelor sociale; dacă legăturile slăbesc, creşte în mod corespunzător probabilitatea negării/transgresării normelor. Legătura individului cu societatea are, în viziunea lui Hirschi, patru componente:

- ataşamentul faţă de persoanele convenţionale; legătura afectivă determină grija individului faţă de opiniile, expectanţele, valorile acestora;
- obligaţia faţă de comportamentele convenţionale; în măsura în care un individ a investit timp şi energie în realizarea unor activităţi convenţionale (educaţie, hobbyuri, profesie), legătura lui cu societatea va fi puternică; cei care nu fac investiţii în activităţi convenţionale se vor angaja într-o mai mare măsură în acte deviante sau criminale, deoarece nu riscă nimic;
- implicarea în activităţi convenţionale, care micşorează posibilităţile temporale şi energetice de angajare în activităţi ilegitime;
- convingerea individului că trebuie să se subordoneze societăţii, convingere care se edifică pe un fundament afectiv.

Rezultă de aici că rolul afectivităţii în etiologia devianţei este unul constant, care se manifestă pe parcursul întregii vieţi a individului. De o importanţă crucială în copilărie,

28. Descris de Kreisler în 1990, *apud* M. Roth-Szamosközi, *Protecţia copilului. Dileme, concepţii şi metode*, ediţia a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999, p. 92.
29. N. Mitrofan, V. Zdrenghea, T. Butoi, *Psihologie judiciară*, Casa de Editură şi Presă „Şansa", Bucureşti, 1994, p. 33.

afectivitatea mamei va fi înlocuită mai târziu de trebuinţa de afectivitate din partea profesorului, a colegilor, a partenerului de viaţă.

Referitor la perspectiva statică asupra rolului statutului cultural al familiei în adaptarea şcolară, lipsa de compatibilitate dintre modelul cultural al familiei şi modelul cultural al şcolii a fost desemnată prin conceptul de „violenţă simbolică", lansat de Pierre Bourdieu. Sintagma desemnează situaţia în care cultura şcolii bulversează valorile şi certitudinile copilului dobândite prin socializarea familială ; astfel, cultura şcolară – în cazul în care promovează valori sensibil diferite de cele specifice codului cultural familial – îi poate arăta copilului că lumea pe care a interiorizat-o este doar una dintre cele posibile, făcând ca reperele cultural-axiologice reprezentate de valorile părinţilor să-şi piardă valabilitatea. Copiii din mediile defavorizate trebuie să parcurgă în acest caz în şcoală un proces de aculturaţie lung şi complex, care începe prin dezvăţarea de obişnuinţele de limbaj, de gesturile însuşite în familie, în grupul de joacă, pentru a le putea înlocui cu altele.

Şcoala este o instituţie ce promovează o cultură specifică (ideologia grupurilor dominante), cu valori specifice (vezi capitolul II, subcapitolul 2.2.), iar aceste caracteristici ale culturii şcolare pot afecta adaptarea şcolară a elevilor proveniţi din familii care promovează modele culturale sensibil diferite (cazul etnicilor rromi, de exemplu).

Sociologul francez B. Bernstein a analizat[30] raportul dintre codurile culturale familiale şi codurile şcolare în cazul învăţământului francez ; el a demonstrat că, pe măsură ce distanţa dintre stilul educativ al şcolii şi cel al familiei creşte, rezultatele şcolare devin tot mai slabe. Bernstein a urmărit în special modul în care codul lingvistic elaborat, specific familiilor cu un status socioeconomic înalt şi folosit şi în şcoală, îi dezavantajează pe elevii proveniţi din medii sociale defavorizate, în care nu se foloseşte decât un cod lingvistic restrâns. Şcoala îi învaţă pe elevi să cunoască realitatea prin intermediul unor instrumente verbale, abstracte ; cei care reuşesc să le achiziţioneze (cei deja familiarizaţi cu aceste instrumente din familie) sunt recompensaţi şi acced la succesul şcolar şi la status (cu efecte majore asupra motivaţiei de conformare la regulile sistemului şcolar) ; cei care ştiu să acţioneze, să rezolve probleme, dar au dificultăţi în utilizarea instrumentelor verbale ajung în situaţia de eşec şcolar (cu aceleaşi efecte majore asupra motivaţiei de conformare) şi li se acordă un anumit statut.

În Marea Britanie, J.W.B. Douglas şi F.M. Martin[31] au găsit şi ei unele corelaţii pozitive între originea socială a copiilor şi succesul şcolar ; nu atât venitul părinţilor este important în reuşita şcolară, cât nivelul dezvoltării cognitive, variabilă ce depinde de nivelul de instrucţie, cultură şi educaţie al părinţilor. Familiile aparţinând claselor inferioare valorizează mai puţin instrucţia/educaţia şcolară ca factor de reuşită socială, preferând frecvent şcolii o calificare rapidă, un salariu şi alte avantaje imediate.

3. *Tipul de disciplină parentală* reprezintă un aspect particular al exercitării stilului educativ familial. Îl vom aborda separat, deoarece prezintă o importanţă particulară, având ca rezultat cristalizarea habitusului copilului de a respecta norma, regula.

Tipul de disciplină parentală – permisiv, autoritar, indiferent – depinde de atitudinea părinţilor faţă de copiii lor. Psihanaliştii[32] arată că această atitudine e determinată de o

30. B. Bernstein, *op. cit.*, pp. 232-234.
31. J.W.B. Douglas şi F.M. Martin, citaţi de I. Ionescu, *op. cit.*, p. 20.
32. I. Herman, „De l'obéissance", în M. Cifali, J. Moll, *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, Paris, 1985, p. 35.

multitudine de sentimente inconștiente; astfel, prin copii, părinții pot retrăi anumite conflicte nerezolvate ale propriei lor copilării sau vor să se realizeze, deoarece au sentimentul că și-au ratat viața. Când educă (disciplinează), părinții reacționează într-o manieră emoțională, simțindu-se ofensați dacă copilul nu ascultă de regulile impuse și acționează în funcție de propriile sale pulsiuni și dorințe. Deci, părinții pot acționa compulsiv atunci când educă și acest lucru devine vizibil nu numai în faptul că copilului îi sunt impuse frustrări inutile, ci și în modul în care se realizează inhibiția necesară a pulsiunilor.

Studiile de psihanaliză a educației[33] afirmă că principala dificultate a părinților în acțiunea de disciplinare a copilului provine din faptul că ei nu înțeleg sau uită că acțiunile copiilor se supun altor legi decât cele ale adultului; dacă adultul acționează aproape exclusiv după principiul realității, copiii, mai ales în copilăria mică, urmăresc principiul plăcerii. În general, adulții reacționează în fața manifestărilor pulsionale ale copiilor în două moduri:

- reprimă de la început manifestările pulsionale cu o mare severitate; părinții consideră în acest caz manifestările pulsiunilor ca maladive sau ca un semn de răutate; rezultatul acestui tip de măsuri educative va fi dezvoltarea copilului într-o manieră patologică, caracterizată de paralizia vieții afective în domeniul sexual și social, dificultăți în afirmarea de sine etc.;
- tolerează sau nu supraveghează acest gen de manifestări, caz în care ele se vor dezvolta; dacă frustrările necesare îi lipsesc copilului la început, pretențiile sale vor deveni insuportabile.

Reacțiile extreme – autoritarismul, permisivitatea largă –, dar și neutralitatea ca stiluri de disciplină parentală sunt indicatori importanți de predicție a eșecului în dezvoltarea socială a copilului; acesta va putea deveni responsabil și se va integra social numai dacă părinții echilibrează cele două tendințe extreme.

Studiul corelațiilor dintre performanța școlară și tipul de control parental au făcut obiectul a numeroase investigații. Dacă se depășește falsa dilemă „control" sau „autonomie" (care nu presupune, în timp, o contradicție), se poate înțelege în ce constă tipul de disciplină parentală cel mai eficient în raport cu pregătirea copilului pentru adaptarea școlară: controlul omniprezent și, în funcție de caz, autoritar trebuie dublat de autonomia instrumentală și funcțională a copilului. Rollin și Thomas[34] denumesc acest stil de disciplină „control inductiv". El se referă la practicile parentale care evită constrângerile explicite, utilizându-se diferite metode de persuadare (explicații, informații în legătură cu efectele unei acțiuni), astfel încât copiii au sentimentul de a fi optat ei înșiși pentru comportamentul dorit de adulți. Controlul inductiv, împreună cu norma de internalitate, competența instrumentală și conformitatea la standardele parentale sunt factorii-cheie ai comportamentului social competent, care facilitează succesul școlar.

33. W. Reich, „Les parents comme éducateurs", în M. Cifali, J. Moll, *op. cit.*, p. 30.
34. Rollin și Thomas, citați de E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 104.

1.3. Erori în socializarea primară și efectele asupra adaptării școlare

În general, atunci când o familie nu-și realizează eficient și în interesul superior al copilului funcțiile specifice, efectele asupra personalității copilului și asupra capacității sale de adaptare pot fi extrem de diverse, în funcție de : durata disfuncționalității, tipul de disfuncționalitate, vârsta copilului și gradul său de maturitate în momentul apariției disfuncționalității. Greșelile tipice localizate la nivelul socializării primare au făcut obiectul a nenumărate abordări[35] ; există în literatura psihopedagogică și de sociologie a educației numeroase studii, tratate, referiri, ceea ce, din păcate, nu a condus în practica educativă la o diminuare a conduitelor disfuncționale.

În cercetarea acestui factor etiologic al devianței școlare, în ultimele decenii s-a lansat un nou concept, care, prin semnificația sa, înglobează întreaga diversitate de practici și situații familiale care au în comun faptul că afectează dezvoltarea normală a personalității copilului : conceptul de „maltratare". După cercetătoarea suedeză K. Killen, maltratarea desemnează „expunerea de către părinți (tutori) a copiilor la comportamente abuzive din punct de vedere emoțional, fizic și/sau sexual sau neglijarea lor astfel încât sănătatea fizică, emoțională și dezvoltarea le sunt periclitate"[36].

Din perspectiva efectelor maltratării intrafamiliale asupra capacității de adaptare școlară a copiilor, este util să discernem între[37] :

- *maltratarea de criză*, care poate apărea în mod normal în familiile cu o funcționare armonioasă, dar care, confruntate cu diverse situații de stres, care le pun în pericol echilibrul funcțional intern, ajung să facă din copii „țapii ispășitori" ai crizei ; dacă asemenea situații nu sunt foarte frecvente, iar crizele sunt depășite eficient datorită coeziunii și adaptabilității familiei, pregătirea pentru adaptarea școlară a copiilor nu va fi grav prejudiciată (cu excepția cazurilor în care copiii sunt hipersensibili) ;
- *maltratarea transgenerațională*, specifică familiilor al căror mod de viață este haotic, în care relațiile dintre părinți și cele dintre părinți și copii sunt dezorganizate, nu există o distribuție clară și stabilă a status-rolurilor, iar maltratarea inerentă acestei situații se repetă de-a lungul mai multor generații ; acesta este cel mai nociv tip de maltratare, deoarece abuzul este interiorizat și naturalizat de victimă (când victima ajunge să-l perceapă ca pe ceva normal, firesc), fiind perpetuat în aceleași moduri în relațiile fostei victime cu propriul copil.

---

35. Subiectul a fost abordat la noi de : I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969 ; C. Dimitriu, *Constelația familială și deformările ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973 ; T. Rudică, *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981 ; C. Ciofu, *Interacțiunea părinți-copii*, ediția a II-a, Editura Medicală Amalteea, București, 1999 ; A. Moisin, *Caracterul la elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996 ; G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *op. cit.* ; E. Stănciulescu, *op. cit.* ș.a.m.d.
36. K. Killen, *Copilul maltratat*, UNICEF, Editura EUROBIT, Timișoara, 1998, p. 15.
37. *Apud* Gabel, citat de S. Ionescu (coord.), *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenție*, Editura Fundației Internaționale pentru Copil și Familie, București, 2001, p. 16.

Killen arată că maltratarea este rezultatul interacțiunii a patru seturi de factori: factori de stres exteriori familiei (după I. Mitrofan și C. Ciupercă, acești factori sunt sărăcia, frustrarea materială, șomajul, insecuritatea socială prelungită, izolarea socială sau marginalizarea), factori maritali sau familiali (balanța motivațional-afectivă, aptitudinile maritale, creativitatea interpersonală conjugală, cunoașterea reciprocă și comunicarea în cuplu), caracteristicile individuale de personalitate ale părinților (maturitate și stabilitate afectivă, empatie, afectivitate, autocontrol) și caracteristicile copilului. Maltratarea necesită deci o abordare holistică, atât în ceea ce privește înțelegerea cauzelor, cât și în privința intervenției.

În explicarea maltratării, Killen pornește de la ideea că relațiile copil-părinte sunt ambivalente; față de copil, părintele are și sentimente pozitive și sentimente negative, în funcție de dispoziția de moment, de gradul de satisfacere a nevoilor sale ca adult, de tipul de activitate în care este implicat. Sentimentele adulților depind mult și de copilul însuși: dacă acesta nu cere mai mult decât i se poate oferi și dacă se conformează așteptărilor adultului, relația-copil părinte va fi pozitivă.

La rândul său, copilul va percepe diferit gradul de ambivalență, respingere, dezinteres și dezangajare al părintelui, în funcție de experiența sa de viață. El va reacționa în situația de maltratare în funcție de resursele lui înnăscute, de ceea ce învață de la adulți, de modul în care se percepe pe sine și de felul în care a fost crescut; copilul inteligent și creativ va dezvolta strategii de adaptare la maltratare mai eficiente decât cele ale copilului mai puțin inteligent.

În cazul familiilor cu mai mulți copii, părinții tratează copiii diferit, întrucât fiecare copil are personalitatea sa, care determină la adult o anumită reacție emoțională; de exemplu, copiii cuminți, care nu ridică probleme deosebite, le oferă părinților sentimentul de a fi părinți buni, le dau convingerea că lucrurile vor evolua bine, ceea ce antrenează atașamentul și o investiție afectivă continuă din partea adultului, iar din partea copilului, un comportament de atașament. Astfel, stima de sine a părinților se consolidează și se creează o buclă de *feedback* cu efecte benefice asupra relației părinte-copil.

Copilul dificil pune părinții în situația neplăcută de a-i satisface cu greu cererile, ceea ce poate determina la adulți sentimentul eșecului și se creează astfel un cerc vicios: părinții reacționează în mod negativ la acțiunile copilului, acesta înregistrează reacțiile părinților și devine mai dificil, întărind reacțiile negative ale părinților ș.a.m.d.

În *D.S.M.*, IV[38], conceptul de maltratare include trei forme: abuzul fizic, abuzul sexual și neglijarea. Principalele efecte ale acestor forme de maltratare asupra personalității copilului și asupra capacității sale de adaptare școlară sunt:

1. *Abuzul fizic*, care se exprimă prin diferite gesturi, intenționate, la adresa copilului, ce pot merge de la pedepsele corporale excesive până la cele care pot pune în pericol viața acestuia. Practicată de unii părinți ca exercițiu natural al disciplinării, pedeapsa corporală acceptabilă din punct de vedere cultural (bătăi la fund, palme etc.) generează consecințe nocive în plan psihic atunci când devine foarte frecventă.

Intensitatea efectelor psihice negative ale abuzului fizic depind și de contextul în care acesta survine; astfel, dacă violența este „legitimă" pentru abuzator (fiind legată

38. American Psychiatric Association, *D.S.M.*, IV, 1996.

de corectarea unui tip de comportament al copilului), ea poate fi percepută de copil ca justificată, spre deosebire de violenţa nejustificată (de exemplu, arderea cu ţigara). Abuzul fizic poate conduce la sechele fizice, iar în plan psihic generează spaimă, anxietate, frica de a nu fi supus unui nou abuz; treptat, copilul învaţă să se perceapă ca un „copil rău" şi dezvoltă strategii de supravieţuire: îi va agresa şi el pe alţii sau se va retrage încetul cu încetul în lumea sa interioară.

2. *Neglijarea*, ce apare în toate situaţiile în care părinţii nu satisfac trebuinţele fundamentale ale copilului: nu-i acordă îngrijire adecvată în ceea ce priveşte alimentaţia, îmbrăcămintea, condiţiile de locuit, îngrijirea medicală sau supravegherea copilului, respectarea regulilor de igienă.

Copilul neglijat este slab, murdar, cu facies inexpresiv, evită contactul vizual cu alte persoane, e dezinteresat, cu retard psihomotor, determinat de lipsa de stimulare. O altă dimensiune a neglijării este legată de educaţie; referitor la aceasta, constituie neglijare substimularea dezvoltării psihice, instabilitatea sistemului de recompense şi pedepse, lipsa modelelor de învăţare a deprinderilor de igienă personală, a limbajului, lipsa de preocupare pentru evoluţia şcolară a copilului[39].

Tot neglijat este considerat de C. Ciofu[40] şi copilul căruia i se permit o serie de practici contrare interesului său, ca de exemplu petrecerea a 6-8 ore pe zi în faţa televizorului, acceptarea facilă şi frecventă a scuzelor pentru nefrecventarea şcolii, acordul pentru alimentaţia nesănătoasă (de pildă, bazată preponderent pe dulciuri). Prin lipsa răspunsurilor sau stimulărilor din partea părinţilor, se ajunge la întârzieri în dezvoltarea intelectuală şi în achiziţia limbajului, slaba concentrare a atenţiei etc. Dacă neglijarea se permanentizează, efectul este retardul fizic şi intelectual; în acest caz, dacă mai târziu va surveni o ameliorare în privinţa tratamentului rezervat copilului, el va putea recupera retardul fizic, dar nu şi pe cel psihic.

De obicei, formele de maltratare coexistă. De exemplu, un nou-născut poate fi neglijat de părinţi din cauze legate fie de părinţi, fie de copil. Neglijarea fizică şi carenţa afectivă determinată de deprivarea maternă vor periclita dezvoltarea psihică şi maturizarea socială a copilului, care nu va şti să se angajeze în interacţiuni adecvate cu ceilalţi, adulţi sau/şi copii. În acelaşi timp, neglijarea este premisa unui stil disciplinar inconsecvent; în funcţie de dispoziţia afectivă de moment a părinţilor, una şi aceeaşi conduită a copilului este fie ignorată, fie pedepsită, fie interpretată pozitiv şi recompensată. Dacă un copil care creşte într-un astfel de mediu încearcă să se revolte, să conteste autoritatea adultului, atunci va fi supus şi abuzului fizic.

3. *Abuzul emoţional* este un halou al abuzului fizic, al neglijării sau al abuzului sexual. Abuzul emoţional se produce în orice situaţie în care părinţii nu sunt capabili să se angajeze într-o relaţie emoţională pozitivă cu copilul şi încearcă să compenseze această lipsă prin satisfacerea în exces a nevoilor sale materiale. Abuzul emoţional include şi acele atitudini sau acţiuni ale părinţilor care dăunează sau împiedică formarea unei imagini pozitive de sine, cum ar fi: respingerea copilului pe motivul că ar fi „rău" sau „prost", terorizarea prin ameninţarea cu pedeapsa, alungarea, părăsirea,

39. S. Ionescu, *op. cit.*, p. 20.
40. C. Ciofu, *op. cit.*

expunerea copilului la scene de violenţă între părinţi (părinţi violenţi unii cu alţii, părinţi care divorţează), insultarea copilului, umilirea, denigrarea, izolarea lui etc.

4. *Abuzul sexual*, care este considerat cel mai traumatizant din punct de vedere psihologic, deoarece tăcerea copilului e asigurată prin corupere, şantaj şi copilul se simte vinovat/responsabil de ceea ce i se întâmplă. Abuzul sexual se produce atunci când copilul este folosit de către un adult pentru satisfacerea propriilor sale nevoi sexuale.

Principalele *strategii de adaptare/supravieţuire ale copiilor maltrataţi*[41] sunt următoarele:
- strategia exagerat de bine adaptată: copiii se comportă astfel încât să satisfacă cerinţele adultului, îşi asumă controlul asupra lor şi asupra părinţilor; copiii care dezvoltă acest tip de strategie vor devia mai puţin ca viitori adulţi;
- strategia hiperactivă şi distructivă: copiii au un comportament provocator, care escaladează constant; dintre copiii care dezvoltă acest tip de strategie se recrutează procentul cel mai mare de elevi cu conduite de devianţă şcolară.

Copilul care este maltratat – indiferent de forma violenţei – în primii ani de viaţă va dezvolta un ataşament nesigur faţă de părinţi, va avea mari dificultăţi în a acorda încredere celorlalţi şi treptat îşi va forma o imagine negativă despre sine şi despre lume. Părinţii care maltratează îi comunică de timpuriu copilului că nu e suficient de bun, de dorit, că e responsabil de tot ceea ce se întâmplă în familie. În acest mod, copilul îşi formează convingerea că este valorizat şi iubit doar atunci când satisface aşteptările adulţilor.

În timp, efectele maltratării se cristalizează şi se stabilizează. Carenţa afectivă specifică neglijării sau/şi deprivării materne afectează semnificativ dezvoltarea cognitivă, în special însuşirea limbajului şi structurarea capacităţii de abstractizare. Abuzul fizic şi neglijarea pot determina efecte neurologice, care ating în special acele regiuni ale creierului ce răspund de memorie, de învăţare şi de exprimarea emoţiilor. Maltratarea împiedică formarea abilităţii copilului de a-şi stăpâni impulsurile pentru realizarea unor obiective pe termen lung – care reprezintă un aspect decisiv în adaptarea şcolară. Exprimarea emoţiilor este serios tulburată în toate situaţiile de maltratare: copiii neglijaţi manifestă mai puţină afecţiune, în timp ce copiii abuzaţi fizic exprimă mai mult sentimente negative. Ca urmare, mulţi copii maltrataţi dezvoltă atitudini nepotrivite faţă de ceilalţi – de evitare şi neîncredere – şi reacţionează agresiv în faţa izbucnirilor emoţionale ale celorlalţi.

În planul adaptării şcolare, studiile efectuate[42] au pus în evidenţă consecinţele nefavorabile ale maltratării asupra performanţelor şcolare în general, asupra rezultatelor în domeniul lecturii şi matematicii în special. Peste 50% dintre copiii maltrataţi sunt repetenţi sau abandonează şcoala. În majoritatea cazurilor, aceşti copii nu beneficiază de susţinere familială pentru realizarea sarcinilor şcolare, părinţii nu urmăresc evoluţia lor şcolară, nu le asigură rechizite şi îmbrăcămintea potrivită pentru frecventarea şcolii, nu participă la activităţile organizate de şcoală pentru părinţi, nu observă, atunci când e cazul, succesele şcolare ale copiilor, în condiţiile în care un model de reuşită şcolară reprezintă un factor de protecţie pentru copil, atenuând efectele maltratării.

41. K. Killen, *op. cit.*, pp. 85-109.
42. Vezi S. Ionescu, *op. cit.*, pp. 30-37.

În mod particular, copiii neglijaţi manifestă cele mai grave probleme de adaptare şcolară : ei au cele mai slabe rezultate la evaluările cognitive, fiind descrişi de profesorii lor ca neatenţi, incapabili să înţeleagă ce au de făcut, anxioşi şi dependenţi. Aceste aspecte determină şi problemele specifice de relaţionare cu covârstnicii : comportamente de izolare, agresivitate, copiii nu ştiu să coopereze cu ceilalţi în realizarea sarcinilor şcolare. Deficitul de empatie, absenţa afectelor pozitive şi a simţului umorului explică statutul sociometric precar al copiilor neglijaţi în clasa de elevi.

Dincolo de inventarul efectelor specifice ale maltratării, ceea ce demonstrează cel mai convingător rolul acestui factor în etiologia devianţei este concluzia la care au ajuns numeroase cercetări[43] efectuate în ultimele decenii : majoritatea covârşitoare a delincvenţilor minori sunt copii care au experimentat o formă sau alta de maltratare. Dacă avem în vedere şi faptul că părinţii care maltratează au cunoscut ei înşişi ostilitatea, abuzul, indiferenţa în propria lor copilărie (cercetări recente demonstrează că aceştia reprezintă mai mult de 50% din totalul părinţilor abuzatori)[44], vom obţine o imagine apropiată de realitate în privinţa efectelor greşelilor de socializare din familie : copiii maltrataţi au, ca şcolari, şanse mai mari să eşueze ; ca tineri, au şanse mai mari să se afilieze unor subculturi delincvente (care le vor asigura securitatea afectivă, un status şi le vor ameliora imaginea de sine), iar ca adulţi au şanse mai mari să-şi maltrateze proprii copii.

Copilul foarte mic, care a fost neglijat sau maltratat fizic, manifestă doar un retard în planul dezvoltării psihomotorii. O dată cu trecerea timpului, în cazul maltratării cronice, diferitele consecinţe ale neglijării şi abuzului fizic se vor cumula şi se vor face simţite în mod specific în plan afectiv, cognitiv, comunicaţional-relaţional şi şcolar. Toate acestea vor determina un veritabil handicap social, adolescentul maltratat prezentând o competenţă interpersonală slabă şi perturbări în construirea identităţii sale sociale. El va fi izolat din punct de vedere social şi va avea tendinţa de a reproduce ciclul maltratării.

1.4. Relaţia familie-şcoală

Într-o societate în care nivelul de certificare socială a competenţelor creşte constant, iar educaţia şcolară rămâne principalul mijloc legitim de a accede la scopurile valorizate cultural (avere, succes, putere), e de la sine înţeles că interesul părinţilor pentru evoluţia şcolară a copiilor se afirmă tot mai mult. Părinţii nonabuzatori manifestă un interes deosebit pentru şcolarizarea copilului. În primul rând, acest interes poate fi decelat în modul în care părinţii aleg şcoala pentru copiii lor ; arătând că cele mai căutate sunt aşa-numitele „şcoli-far" (şcolile centrale, cu elevi recrutaţi din medii favorizate şi care oferă o serie de facilităţi), I. Ionescu[45] explică acest fenomen prin faptul că părinţii încearcă să-şi atenueze astfel anxietatea cu privire la viitorul copiilor lor.

În al doilea rând, are loc o participare mai activă şi mai substanţială a părinţilor la gestiunea şcolii, la luarea deciziilor privind organizarea vieţii şcolare şi programul de

43. V. Preda, *Delincvenţa juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998, p. 43.
44. K. Killen, *op. cit.*, p. 109.
45. I. Ionescu, *op. cit.*, p. 81.

activitate. M. Henripin și V. Ross[46] identifică două dimensiuni principale ale acestei implicări :

- dimensiunea relației părinte-copil : părinții urmăresc prin această implicare controlul asupra copilului (frecvență, rezultate școlare, realizarea temelor), să ofere ajutor și susținere morală în activitatea școlară ;
- dimensiunea relației familie-școală : părinții participă la alegerea filierei sau traseului școlar.

Faptul că această implicare a părinților în relația cu școala are efecte benefice asupra rezultatelor școlare ale copilului a fost demonstrat experimental ; s-a evidențiat[47] o corelație pozitivă între reușita școlară și participarea părinților la acțiunile organizate pentru ei. Rezultă de aici că atitudinea părinților față de școală este o variabilă importantă a adaptării școlare a copiilor, în special pe parcursul anilor de școală de început sau de final de ciclu școlar, când acționează o serie de presiuni suplimentare (date de adaptarea fie la un colectiv nou, fie la un program intensiv de instrucție).

Asumarea rolului de școlar echivalează cu o schimbare majoră nu numai în viața copilului, ci și în viața părinților. Arătând că școala devine în viața adulților o prezență tot atât de importantă ca și activitatea lor profesională, cercetătorul francez Ph. Perrenoud[48] a identificat 12 tipuri de influențe pe care le exercită școlaritatea copiilor asupra vieții familiale :

- timpul alocat studiilor este cel care determină ritmurile familiale (zilnice, săptămânale, anuale) ; întregul program familial se proiectează în funcție de orarul școlar și de timpul dedicat studiului acasă ;
- se modifică raportul familiilor cu spațiul : familia fie își caută o rezidență apropiată de o școală estimată ca fiind convenabilă copilului, fie își asumă ritul navetei zilnice ;
- bugetul familiei este afectat de școlarizarea copilului ; acest lucru face ca în familiile sărace imposibilitatea acoperirii cheltuielilor de școlarizare să fie prima cauză a abandonului școlar ;
- se produce o redistribuire a sarcinilor între membrii familiei, astfel încât studiul și celelalte activități ale membrilor familiei să nu interfereze negativ ;
- familia acordă o atenția mai mare conduitelor „publice" ale copilului, accentuându-se funcția de control, în special în familiile care practică o morală „rigoristă" a respectabilității ;
- se schimbă formele și conținuturile educației familiale ; pentru a asigura reușita școlară, părinții se implică în activitățile școlare ale copilului sau mobilizează o serie de resurse pentru a atrage în acest scop personal calificat ;
- școala deposedează familia de copil, în sensul că creează o distanță spațială între cele două părți și, în același timp, le ia părinților dreptul de a decide singuri asupra viitorului copilului ;
- școala afectează climatul afectiv familial, producând satisfacție sau/și tensiune ; evaluând activitatea copilului, școala evaluează implicit și activitatea parentală ; succesul școlar e al întregii familii, nu doar al copilului ;

46. M. Henripin și V. Ross, citați de E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 175.
47. E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 174.
48. Ph. Perrenoud, citat de E. Stănciulescu, *op. cit.*, pp. 177-184.

- şcoala invadează intimitatea familiei, cere informaţii despre viaţa familială a unor elevi;
- pentru familiile defavorizate, şcoala reprezintă o sursă de frustrare constantă;
- şcoala introduce familia într-o nouă reţea de sociabilitate, alcătuită din colegii copilului, părinţii acestora, cadrele didactice, conferind adulţilor un rol şi o identitate socială particulară: părinţi ai unui elev.

În ultimii ani, specialiştii în terapie familială din SUA au început să acorde tot mai multă atenţie sistemului şcolar ca factor cauzal în disfuncţionalitatea familiei, care se manifestă în problemele de comportament ale copilăriei. Psihologii[49] au descris modul în care problemele de comportament ale copiilor la şcoală creează perturbări în sistemul familial prin termenul de „triunghi". Triunghiul desemnează o relaţie triadică în care doi membri formează o alianţă împotriva celui de-al treilea: fie părinţii şi copilul se aliază împotriva şcolii, fie şcoala şi părinţii se aliază împotriva copilului. Astfel, conduita de devianţă şcolară a copilului serveşte ca o diversiune pentru familie în perioadele de criză sau disfuncţionalitate conjugală, creând circumstanţe care le permit părinţilor să coopereze, să se comporte într-o manieră aparent normală. Problemele de comportament ale copilului la şcoală pot servi şi ca factor de raţionalizare pentru a strânge relaţia părintelui cu copilul. În aceste condiţii, sursa de stres familial este abandonată şi atenţia familiei se concentrează pe rezolvarea situaţiei şcolare a copilului. Un alt triunghi important în relaţia şcoală-familie este triunghiul părinte-copil-profesor, în care conflictul părinte-copil este deplasat înspre relaţia profesor-copil. S-a sugerat că dificultăţile comportamentale ale copilului la şcoală indică lipsa de convergenţă între valorile, normele specifice şcolii şi cele promovate de familie.

Relaţia şcoală-familie se prezintă însă ca un cuplu de influenţe bidirecţionate; astfel, şi prezenţa părinţilor în viaţa şcolii exercită o serie de influenţe specifice, rezultând în: reconsiderarea orarelor, îmbogăţirea rolurilor cadrelor didactice (ei devin parteneri ai părinţilor în educarea copilului, consilieri, asistenţi sociali etc.), adaptarea strategiilor educative în urma dialogului cu părinţii, reconsiderarea unor decizii privind activităţi, metode, obiective, conţinuturi etc.

Participarea părinţilor la viaţa şcolii este un indicator al procesului de democratizare a educaţiei, în sensul unei creşteri a gradului de deschidere a instituţiei educative către comunitate, precum şi al creşterii vizibilităţii, transparenţei proceselor pedagogice pentru beneficiarii lor. În general, atât reprezentanţii şcolii, cât şi părinţii conştientizează necesitatea dialogului şi văd efectul său benefic asupra rezultatelor şcolare. Însă relaţia şcoală-familie este şi terenul de manifestare a unor disfuncţionalităţi[50], care se corelează sistematic cu apariţia devianţei şcolare: „pasarea" responsabilităţii pentru eşecul copilului de la şcoală la familie (şi invers); indiferent de categoria socială, relaţia şcoală-familie înregistrează un recul vizibil atunci când copiii au eşecuri şcolare sau practică conduite deviante; în special în cazul categoriilor defavorizate, evitarea şcolii de către părinţi este foarte frecventă, ceea ce nu echivalează neapărat cu o conduită de demisie parentală; invitaţi la şcoală cu precădere când copiii lor intră în conflict cu ordinea şcolară, aceşti părinţi se identifică cu copiii, se simt culpabilizaţi şi impută şcolii eşecul sau conduita deviantă.

49. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, pp. 93-94.
50. G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *op. cit.*, pp. 7-8.

Oferta educațională a școlii se structurează pe valori parțial diferite de cele ale familiei, cultivând calități valorizate diferit de profesori și părinți; de exemplu, profesorii nu cultivă în mod special respectul familiei, iar familia fie protejează copilul prea mult și nu cultivă valoarea efortului personal sistematic, fie devalorizează importanța educației școlare în ce privește viitorul copilului.

Modul în care părinții valorizează educația școlară, având la bază estimarea beneficiilor scontate, și atitudinea părinților față de școală determină gradul de mobilizare a resurselor familiale (timp, energie, bani) în scopul întreținerii unei relații continue cu școala. S-a dovedit[51] că nu lipsa de timp este principalul obstacol ce împiedică părinții să cultive relația cu școala, ci atitudinea lor față de copil și față de școală; părinții cu un nivel înalt de educație depășesc mult mai ușor factorii defavorabili comunicării cu școala. Așadar, o relație funcțională continuă între familia elevului și școală, întemeiată pe o valorizare reciprocă, reprezintă un factor frenator al devianței școlare, deoarece:

- pe de o parte, se realizează un control social continuu asupra conduitei elevului;
- pe de altă parte, prin colaborarea cu școala se atenuează „violența simbolică" și se diminuează discontinuitățile dintre socializarea familială și socializarea școlară.

2. Inadaptarea școlară și conduitele deviante

Am demonstrat până acum că, în funcție de specificul socializării primare, copiii ajung în școală inegali în privința culturii și a exigențelor școlare. O dată cu intrarea copilului în mediul școlar, etiologia devianței școlare se îmbogățește cu o serie de factori ce țin de funcționarea școlii ca instituție, de procesul de socializare din școală și de procesul educațional ca atare.

Primele cercetări care au abordat rolul școlii în incidența devianței au avut loc la sfârșitul anilor '60 în Marea Britanie[52]. Aceste investigații au fost asemănătoare ca design metodologic; localizau anumite școli cu populație școlară provenind din medii socioeconomice și culturale omogene și urmăreau în timp rata delincvenței juvenile (participarea elevilor din aceste școli la acte infracționale). Observând că școlile se asociază cu diferite rate ale delincvenței juvenile, cercetătorii și-au propus să analizeze ce aspecte din funcționarea instituțiilor educative (metode educative, niveluri ale achizițiilor academice, stil de disciplină etc.) pot fi făcute responsabile de variațiile indicelui de delincvență juvenilă.

Deși criticate (mai mult de statisticieni decât de sociologi și psihologi), concluziile acestor prime investigații au exercitat o mare influență asupra responsabililor educației, suscitând ample dezbateri și conducând la unele schimbări de optică. S-a evidențiat, de exemplu, că un control mai puțin rigid în școală, o cooptare a elevilor în organizarea vieții școlare – prin încredințarea de roluri și responsabilități specifice – și o relație mai apropiată între școală și părinți sunt factori criminoinhibitivi puternici, care diferențiază școlile din punct de vedere al potențialului lor delincvențial. Mai multe investigații realizate la mijlocul anilor '80[53] au identificat o serie caracteristici ale organizării vieții

51. *Ibidem*, p. 7.
52. J.V. Furlong, *op. cit.*, pp. 60-77.
53. S. Henggeler, *Delinquency in Adolescence*, Sage Publications, Londra, 1989, p. 54.

şcolare asociate comportamentului deviant: politica şcolară incoerentă, lipsită de fermitate şi discriminatoare; sistemul de recompense subdimensionat; o conducere a şcolii incoerentă şi ineficientă; dependenţa de finanţarea publică; lipsa de prestigiu/capital social a şcolii. De asemenea, la aceste şcoli implicarea elevilor în activităţi extracurriculare era slabă, nu exista nici o preocupare pentru dezvoltarea unor relaţii de cooperare între elevi, între şcoală şi familie, precum şi între şcoală şi instituţiile educative aparţinând nivelului următor de şcolarizare.

Profesorii[54] au identificat următoarele aspecte caracteristice şcolii în care devianţa şcolară proliferează:

- eşecul în stimularea elevilor având rezultate şcolare slabe;
- nivelul scăzut al stimei de sine la majoritatea elevilor;
- imaginea publică deficitară a şcolii (lipsa de prestigiu, chiar reputaţia proastă);
- lipsa de concordanţă şi coerenţă între cadrele didactice vizând expectanţele comportamentale la elevi;
- deciziile de management ignoră frecvent opinia majorităţii personalului, fără a se oferi explicaţii adecvate care să justifice aceste decizii;
- disciplina şcolară nu este adecvată, iar lipsa de informaţii în privinţa măsurilor eficiente de disciplinare, transpusă în practici educaţionale adecvate, întreţine dificultăţile emoţionale ale elevilor;
- personalul didactic resimte o presiune permanentă puternică, determinată de climatul de schimbare perpetuă din domeniul învăţământului;
- instabilitatea accentuată a elevilor, provocată de fluctuaţia cadrelor didactice, de schimbările interne şi externe frecvente.

Relativ la rolul cauzal al şcolii în producerea devianţei şcolare, investigarea factorilor etiologici specifici şcolii, responsabili de perturbările de comportament ale elevilor, implică raportarea concomitentă la următoarele trei niveluri de analiză: *incidentul propriu-zis*, *trăsăturile de personalitate ale autorului* şi *calitatea interacţiunilor sociale din clasă/şcoală.* La nivelul *incidentului*, analiza trebuie să ia în considerare clasa de elevi şi situaţia socială respectivă, căutând să identifice şi să explice tot ceea ce se întâmplă în clasă când se produce o conduită de devianţă şcolară: de ce se produce evenimentul, ce anume îl declanşează, care sunt circumstanţele care îl întreţin sau îl agravează şi de ce profesorii şi elevii îi atribuie semnificaţii atât de diferite. Înţelegerea problemelor specifice acestui nivel de analiză presupune investigarea procesului de socializare şcolară, în urma căruia elevii îşi structurează identitatea socială.

La nivelul *indivizilor* implicaţi în incidente, devianţa şcolară poate fi explicată prin apelul la trăsăturile de personalitate ale elevilor şi profesorilor, ceea ce trimite în mod concret la examinarea tipurilor de personalitate, a stilurilor de predare şi învăţare şi a atitudinilor faţă de învăţare. În urma unui astfel de demers, la acest nivel se vor găsi răspunsurile la probleme precum: care sunt caracteristicile ce fac din anumiţi profesori veritabili provocatori ai conduitelor deviante, în timp ce alţi profesori sunt inhibitori ai devianţei; care sunt calităţile pe care le percep elevii la profesorii eficienţi; cât de relevante devin sarcinile şcolare şi întregul dispozitiv pedagogic pentru trebuinţele formative individuale ale elevilor etc. La acest nivel se vor analiza deci o serie de

54. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, pp. 159-160.

aspecte particulare ale stilului educaţional al profesorilor, dar şi modul în care afectivitatea, motivaţia, stima de sine a profesorilor, chiar propriul lor stil cognitiv intervin în determinarea conduitelor de devianţă şcolară ale elevilor.

La nivelul *interacţiunilor sociale*, analiza conduitelor de devianţă şcolară trebuie să ia în considerare modul în care instituţia şcolară dezvoltă anumite structuri care promovează un anume tip de relaţie între elevi şi profesori ; vom încerca să arătăm de ce anumite şcoli devin „coercitive", punând accentul pe controlul conduitei elevilor şi pe sancţiune, în timp ce alte şcoli devin „democratice", încurajând cooperarea între profesori şi elevi, pe baza investigării practicilor specifice stilului de disciplină şcolară şi a proceselor de categorizare, etichetare, care au loc în anumite circumstanţe. Într-adevăr, unele şcoli oferă o perspectivă prea limitată asupra a ceea ce este definit drept „comportament acceptabil", astfel încât unii elevi, pentru a-şi proteja identitatea şi stima de sine, reacţionează prin contestarea acestei perspective şi prin conduite deviante.

Estimarea riguroasă a ponderii factorilor şcolari în geneza devianţei şcolare – care nu face obiectul direct al interesului nostru aici – este însă extrem de dificil de realizat în condiţiile în care, la intrarea în şcoală, copiii prezintă un potenţial de adaptare şcolară diferit ; fiecare din elevi are în această etapă un anumit nivel al dezvoltării cognitive şi al maturităţii sociale, care reprezintă premise importante în explicarea diferenţelor de adaptare şcolară.

Prima dificultate majoră în realizarea adaptării şcolare se localizează la trecerea de la modelul valoric normativ promovat de familie la modelul culturii şcolare, care poate fi sensibil diferit. Procesul educaţiei şcolare este un proces de aculturaţie, de contact prelungit şi sistematic între cultura şcolară şi cultura elevilor ; când între cele două tipuri de cultură există diferenţe foarte mari, educaţia şcolară devine alienantă pentru copil, se transformă într-un fenomen de violenţă simbolică şi are ca efect dezrădăcinarea copiilor în raport cu mediul sociocultural de provenienţă. Pendularea permanentă a copilului între cultura şcolară şi cultura mediului familial de socializare structurează un context anomic, în care deruta normativă şi valorică a acestuia sfârşesc prin a imprima conduitei sale atributele devianţei. Incongruenţele între cele două modele de socializare pot îmbrăca trei forme[55] :

- *paralelismul*, când valorile unui model nu se regăsesc în celălalt ;
- *divergenţa*, când ceea ce este evaluat pozitiv într-unul dintre sistemele evaluative devine comportament marginal, discutabil, în celălalt model ;
- *contradicţia*, când între cele două seturi normativ-valorice există un antagonism flagrant : semnul atribuit unei valori se inversează la trecerea dintr-un model în altul ; comportamentul „pozitiv", recompensat în familie, devine obiectul interdicţiei explicite în şcoală.

Când intrarea în şcoală a copilului e definită prin divergenţa sau contradicţia modelelor succesive de socializare, se creează premise favorabile pentru apariţia devianţei şcolare ; la acest factor se adaugă şi aspectele particulare ale socializării de tip şcolar, precum şi variabilele procesului educativ.

55. G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *op. cit.*, p. 31.

2.1. Specificul socializării în şcoală

După E. Păun[56], socializarea în desfăşurarea ei se realizează ca individualizare--socializare-personalizare, procese aflate într-o strânsă interdependenţă şi având ritmuri diferite. Dacă în cadrul socializării primare are loc cu preponderenţă un proces de individualizare – copilul învaţă unicitatea sa de fiinţă distinctă de alte fiinţe umane –, prin socializarea de tip şcolar copilul îşi construieşte o identitate socială, în urma unui proces extrem de complex, care nu exclude manifestările de individualizare.

Scopul socializării în şcoală este realizarea adaptării şcolare. Intrarea copilului în rolul de şcolar, rol caracterizat prin responsabilităţi noi şi reglementat statutar prin drepturile şi îndatoririle de elev, presupune o nouă formă de adaptare socială, ce reflectă măsura în care el reuşeşte să răspundă cerinţelor programate cu privire la conduita sa şi la acumularea cunoştinţelor.

Şcoala este prima formă de organizare care îi familiarizează pe indivizi cu exigenţele integrării sociale în formele ei particulare (integrare culturală, normativă, comunicaţională, funcţională etc.), ale cărei efecte rezidă în capacitatea lor de a dezvolta atitudini participative în legătură cu scopurile organizaţiei ; în cazul şcolii, aceste scopuri sunt : performanţa şcolară, disciplina liber consimţită, motivaţia pozitivă pentru respectarea programului de activitate şi a normelor de comportament.

La nivelul şcolii, procesul de socializare se desfăşoară într-un cadru formal, depersonalizat. Mediul şcolar se caracterizează prin neutralitatea afectivă în raport cu mediul familial, eminamente afectiv. Aici copilul pierde situaţia privilegiată din familie, devenind „unul printre ceilalţi". Cadrul didactic introduce o nouă imagine despre adult : mai puţin tolerant şi afectuos, mai autoritar şi mai capabil decât părinţii în a deschide orizonturi noi de cunoaştere. Activitatea şcolară impune noi reguli şi coerciţii (de exemplu, demarcaţia netă între joc şi activitatea de învăţare, care e mult mai valorizată, inclusiv prin criteriile de evaluare stricte) şi introduce o nouă disciplină, bazată pe cerinţe mai precise, mai riguroase şi pe sancţionarea mai severă a abaterilor.

Adaptarea şcolară implică atât obţinerea performanţelor şcolare, cât şi acomodarea la grupul şcolar, pe baza asimilării unor valori sociale specifice vârstei. Între reuşita şcolară şi adaptarea la colectivul şcolar există o relaţie puternică, exprimată de tipul definirii noncognitive a succesului şcolar ca indicator al adaptării ; elevul înregistrează insuccese şcolare atunci când e inadaptat la mediul şcolar, la colectivul clasei sale, când trăieşte o situaţie de excludere sau de conflict. O dată cu frecventarea şcolii, câmpul relaţional al copilului se diversifică şi se îmbogăţeşte prin stabilirea relaţiilor cu covârstnicii, relaţii bazate pe egalitate şi reciprocitate.

Aşadar, procesul de socializare în şcoală se caracterizează prin implicare socială, presiunea mai mare a expectanţelor adulţilor, contextul clasei de elevi şi procesul de comparare socială, care influenţează însuşirea normelor sociale. De pildă, profesorul influenţează comportamentul elevului prin sistemul de sancţiuni, încurajări, privilegii, atenţionări, dar şi prin note ; notele reprezintă cea mai concretă dovadă a aprobării sau dezaprobării oficiale pe care profesorul o acordă performanţei elevilor. Din punct de vedere sociologic, notele nu constituie doar nivelul competenţelor cognitive ale elevului,

56. Vezi E. Păun, *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

ci şi, mai ales, reflectarea modului în care acesta se conformează normelor şi valorilor sociale din şcoală : punctualitate, perseverenţă, tact etc. Şcoala este, în acelaşi timp, şi faza de tranziţie dintre familie şi profesie ; de aceea, şcoala urmăreşte să-i faciliteze elevului un set de experienţe sociale ce au menirea de a asigura internalizarea unor valori (independenţă, responsabilitate) care să pregătească elevul ca viitor adult având o anumită profesie, un anumit statut în societate etc.

Referitor la această diversitate normativ-valorică pe care şcoala o oferă elevului, sociologul american T. Rapport[57] propune ideea contextelor de socializare şi de construire a identităţii sociale specifice şcolii ; astfel, în şcoală ar funcţiona un context moratoric, care facilitează prezenţa controlului şi a experimentării şi care contribuie la formarea şi dezvoltarea autonomiei ; contextul autoritar, căruia îi sunt caracteristice dogmatismul şi principiul „minţilor închise" ; contextul anomic, ce are drept caracteristică prezenţa minimă a oportunităţilor de experimentare şi control ; contextul permisiv, în care se manifestă o experimentare excesivă şi un control minim. Contextul anomic favorizează o dezvoltare lipsită de repere axiologice şi o identitate de sine confuză. Ideea pe care autorul o subliniază este aceea că tipologia acestor contexte e una dinamică, că ele se pot schimba de la o situaţie la alta sau de-a lungul timpului, iar elevii trebuie să se adapteze la aceste modificări.

2.2. Socializarea şcolară ca proces de aculturaţie

Educaţia şcolară este o formă intenţionată, formalizată şi controlată a socializării. În urma procesului de socializare din şcoală, elevul dobândeşte mijloacele esenţiale de înţelegere a realităţii sociale, precum şi un repertoriu atitudinal şi modele comportamentale specifice. Pe baza unor experienţe multiple şi diverse, prin intermediul unui proces de învăţare a conformităţii, elevul devine purtătorul unei culturi, ale cărei valori şi simboluri le interiorizează ; în acest mod, în cele mai multe situaţii de viaţă, el este „programat" social, în sensul că va interpreta situaţiile sociale şi va reacţiona la ele în funcţie de codul axiologic dobândit. Acest efect al socializării permite o relaţie echilibrată între individ şi societate, asigurând continuitatea modelului cultural.

Pe măsură ce elevul se maturizează, creşte capacitatea sa de a aprecia şi a se raporta critic la modelul cultural în care se integrează, creşte capacitatea sa de a reflecta asupra propriului comportament, de a identifica alternative comportamentale, de a conştientiza conflictele dintre expectanţele socioculturale ale comunităţii sale şi standardele sale subiective, creşte capacitatea sa de a lua decizii responsabile. În procesul de socializare şcolară, elevul nu este un receptor pasiv al influenţelor socioculturale, ci este, încă de la început, un subiect activ al structurării nivelului sociocultural al personalităţii sale. În acest sens, trebuie menţionat faptul că elevii nu-şi însuşesc în mod pasiv definiţiile date de autoritatea şcolară comportamentului „bun" sau „rău". Profesorii şi elevii au puncte de vedere antagonice asupra problemelor de comportament din şcoală, precum şi asupra cauzelor acestora ; în timp ce profesorii acuză frecvent natura iraţională a comportamentelor perturbatoare ale elevilor şi deplâng faptul că acestea îi împiedică să

57. T. Rapport, „Experimentation and Control", în K. Hurrelman, U. Engel (coord.), *The Social World of Adolescents. International Perspectives*, Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1989, pp. 241-242.

fie mai eficienţi, explorarea percepţiilor elevilor asupra problemelor lor comportamentale demonstrează că ei le interpretează ca pe nişte reacţii raţionale şi justificabile la procesul de învăţământ de slabă calitate sau ca reacţii de contestare a culturii şcolare.

Cultura şcolară se extrage din cultura de referinţă a societăţii în care se integrează şcoala. „Ca proces global, educaţia ar putea fi caracterizată drept o recapitulare rapidă şi prescurtată – pentru că e selectivă – a experienţei culturale a umanităţii în ansamblul său şi, în particular, a experienţei comunităţii şi a grupului de referinţă."[58] Deoarece selecţia valorilor ce vor fi transmise prin cultura şcolară e făcută de reprezentanţii puterii, şcoala îndeplineşte misiunea reproducerii ordinii sociale, difuzând valorile specifice ideologiei dominante.

Sociologul francez Pierre Bourdieu[59] a arătat că şcoala şi educatorii impun arbitrariul cultural al puterii, inculcă habitusuri (dispoziţii şi reguli durabile, care funcţionează ca o bază generativă pentru alte norme şi reguli bine structurate şi obiectivate practic) ce generează efecte şi după ce acţiunea pedagogică, care a contribuit la formarea lor, a încetat să se mai exercite. Şcoala legitimează arbitrariul cultural, pe care îl transmite atâta timp cât reproduce principiile fundamentale ale acestui arbitrar. La şcoală copilul învaţă „conţinuturi", însă ele se referă mai ales la reguli de conduită cotidiană sau la reguli morale, modele după care să explice/interpreteze realitatea şi pe baza cărora să acţioneze ; deci, important în socializarea şcolară este în special curriculumul ascuns.

„Curriculumul ascuns" desemnează[60] experienţele sociale neintenţionate ale elevilor, care nu corespund obiectivelor explicite de instruire şi educaţie şi nici conţinuturilor curriculare sau metodelor din programa oficială, dar care influenţează socializarea şcolară a elevilor. Sursele curriculumului ascuns sunt[61] : personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompense şi sancţiuni, într-un cuvânt, climatul psihosocial şi cultural al clasei/şcolii. Curriculumul ascuns poate influenţa aprecierea rezultatelor şcolare, poate perturba învăţarea socială solidară a elevilor, stimulând gândirea concurenţială şi individualistă.

Din perspectiva rolului curriculumului ascuns în socializarea şcolară, Jean Piaget[62] remarca faptul că şcoala, înainte de a fi un mijloc de comunicare a cunoştinţelor necesare viitorului adult, este instituţia care :

– îl obişnuieşte pe elev cu spiritul de subordonare faţă de autoritate, reprezentată în şcoală de profesori, inspectori, comisii de examinare ; datorită acestui exerciţiu, mai târziu, tânărul se va putea conforma legilor şi diverselor reglementări sociale, se va supune şefilor şi autorităţilor statului ;
– obişnuieşte elevul cu simţul responsabilităţii, exersat şi dezvoltat prin obligaţia de a-şi face temele într-un anumit interval de timp, de a prezenta rezultatele muncii sale la termene prestabilite, în cadrul unor examinări periodice etc. ; ca viitor adult, acest gen de exerciţiu îl va ajuta să se integreze în sistemul social,

58. L. Antonesei, *Paideia. Fundametele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 26.
59. P. Bourdieu, citat de I. Ionescu, *op. cit.*, p. 27.
60. H. Schaub, K. Zenke, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, pp. 53-54.
61. C. Creţu, „Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculumului", în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 106.
62. Jean Piaget, *apud* B. Ficeag, *Tehnici de manipulare*, Editura Nemira, Bucureşti, 1997, pp. 43-45.

să-şi îndeplinească obligaţiile familiale, profesionale şi sociale, să se dedice rezolvării tuturor problemelor de care depinde succesul carierei sale etc. ;
- obişnuieşte elevul cu necesitatea de a respecta un program strict ; faptul că trebuie să fie prezent la şcoală în fiecare zi, să fie punctual, să respecte durata lecţiilor şi a pauzelor, a semestrelor şi vacanţelor îl ajută pe elev să accepte şi să respecte mai uşor programul profesional de mai târziu ;
- promovează spiritul de competiţie ; notele, calificativele, premiile, alte genuri de recompense, participarea la concursurile şcolare îi creează viitorului adult obişnuinţa de a se zbate pentru promovarea profesională.

La aceleaşi concluzii a ajuns şi Pierre Bourdieu când arăta că şcoala urmăreşte să-i doteze pe elevi cu un „program omogen de percepţie, de gândire şi acţiune, adică îl dotează pe individ cu un ansamblu comun de scheme fundamentale, pe care se pot articula o infinitate de scheme particulare, ce pot fi aplicate în diferite situaţii”[63].

Este clar deci că sistemul de învăţământ e astfel conceput încât să modeleze gândirea şi comportamentul viitorului adult în conformitate cu ideologia regimului aflat la putere. În sistemele totalitare, rolul uniformei şcolare standard era gândit ca adjuvant în procesul de dezindividualizare (pierderea identităţii de sine a individului), făcând mai uşoară disciplinarea şi manipularea elevilor. În sistemele democratice, uniforma şcolară specifică serveşte aceluiaşi scop, dar argumentat diferit : crearea sentimentului de apartenenţă la un grup, care însă poate servi manipulării la fel de bine ca şi dezindividualizarea.

Dacă ne raportăm numai la această dimensiune nepunitivă a culturii şcolare, conduitele de devianţă în şcoală vor avea semnificaţia unei rezistenţe conştiente, organizate, deliberate în faţa unei ordini şcolare impuse ca o „suprastructură feudală”, care nu ţine cont de aspiraţiile, interesele, revendicările elevilor. Dar şcoala şi actorii ei sociali nu sunt totalmente pasivi în acest proces de aculturaţie ; ei reacţionează, şi nu doar prin conduite de rezistenţă, ci generând raporturi sociale, promovând credinţe, valori, tensiuni, scopuri şi roluri, modele de acţiune specifice.

Şcoala funcţionează deci şi ca un spaţiu cultural autonom, caracteristică sintetizată în noţiunea de „câmp al şcolii”. Introdusă de psihologul Kurt Lewin (1951)[64], noţiunea de câmp desemnează „spaţiul de viaţă” al unui individ sau grup, spaţiu în care au loc o serie de procese şi dinamici sociale : se confruntă forţe, valori, credinţe, se creează un sistem de tensiuni, se manifestă opoziţii culturale. Noţiunea de „câmp al instituţiei şcolare” subliniază tocmai dinamica vie a modului specific în care şcoala, transmiţând valorile culturii dominante, intră în interacţiune cu cultura elevilor şi îşi creează un spaţiu de manifestare specific, cu efecte socializatoare majore. Din aceste interacţiuni rezultă „cultura organizaţională” a şcolii, ce include o diversitate de subculturi (a cadrelor didactice, având propriile subtipuri, a elevilor, o cultură managerială, o cultură a deschiderii către comunitate etc.).

63. P. Bourdieu, „Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée”, în P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, p. 89.
64. A. Neculau, „Relaţiile pedagogice şi rolul lor în dinamica procesului de învăţământ”, în A. Neculau şi T. Cozma, *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994, p. 231.

Analizând conţinutul culturii şcolare, E. Păun[65] identifică şi analizează următoarele componente:

- presupoziţiile de bază ale culturii şcolare, ca de exemplu: omul este educabil şi perfectibil;
- valorile culturii şcolare, convergente cu presupoziţiile de bază şi decurgând din idealul educaţional: respectul faţă de adevăr, dreptate, onestitate, altruism, cooperare, solidaritate, toleranţă, respect faţă de şcoală, autodisciplină, excelenţă academică etc.; dacă toate aceste valori (unele devenite sloganuri, afirmă E. Păun) sunt valori impuse de ideologia dominantă, valorile esenţiale produse de „câmpul şcolii" şi care configurează „o cultură a dezvoltării organizaţiei şcolare"[66] sunt:
  - orientarea spre acţiuni bazate pe structurarea şi ierarhizarea adecvată a scopurilor, obiectivelor, priorităţilor;
  - accentuarea acţiunilor de colaborare între toţi membrii organizaţiei;
  - stimularea şi susţinerea autoperfecţionării şi autodezvoltării prin formarea „conştiinţei de sine" a şcolii;
  - creşterea responsabilităţii şcolii şi a profesorilor pentru calitatea rezultatelor şcolare;
  - valorizarea familiei şi a comunităţii locale ca parteneri ai şcolii;
  - aceste valori sunt produse, transmise şi impuse prin intermediul ritualurilor şi ceremoniilor şcolare, prin mitologia şcolii (care include povestiri, legende, mituri), care alcătuiesc împreună ethos-ul unei instituţii educative; vom vedea că orice investiţie în susţinerea şi dezvoltarea acestui ethos este profitabilă, în sensul că reprezintă cea mai bună strategie de prevenire a devianţei şcolare;
  - normele culturii şcolare; acestea sunt norme instituţionale (cele incluse în documentele oficiale) şi norme consensuale (cele elaborate de şcoală); normele consensuale au caracter intern, neoficial şi necoercitiv; ambele tipuri de norme descriu comportamentele dezirabile ale elevului, adică acele conduite care permit respectarea/realizarea valorilor culturii şcolare; insituţionalizarea şi internalizarea unor norme şi reguli devin o sursă de securitate şi stabilitate; ele se transformă în rutină într-un cadru instituţional pliat pe obiective educative, care sunt valabile pentru elevi şi, mai târziu, în viaţa de adult.

Normativitatea culturii şcolare are deci o dublă justificare: funcţională, pentru a permite membrilor comunităţii şcolare să-şi realizeze scopurile, dar şi psihologică. Serge Moscovici[67] arăta că normele de conduită şi comunicare reduc gradul de anxietate al indivizilor în situaţiile sociale noi sau ambigue. În acest sens, şi cu deosebire în etapa de debut a şcolarităţii, psihologii D. Ausubel şi F. Robinson[68] recomandă practicarea unui control autoritarist şi reducerea pragului de toleranţă socială. Când însă acest control nu este liberalizat încetul cu încetul, adaptat la trebuinţele crescute de independenţă ale elevilor mai mari, atunci situaţia respectivă generează devianţă. De cele mai multe ori, conduitele de devianţă şcolară nu contestă conţinutul specific al

65. E. Păun, *Şcoala, abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pp. 83-93.
66. *Ibidem*, p. 90.
67. Serge Moscovici, *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 7.
68. D. Ausubel şi G. Robinson, *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

normei școlare, ci modul în care aceasta este impusă, cu atât mai mult cu cât vârsta și maturitatea socială a elevilor ar permite o dezbatere a necesității sale. Din punct de vedere educativ, eficientă e nu impunerea moralei, ci construirea ei împreună cu cei care trebuie să o interiorizeze.

Ideea de participare la edificarea normativității culturii școlare, specifică modelului pedagogic nondirectiv, centrat pe elev, pornește de la premisa că elevii sunt actori activi ai propriilor vieți, care acceptă sau nu valorile și normele unui anumit context de socializare. Pe măsură ce elevii avansează pe traseul școlar, ei acumulează experiență educativă și socială, care se exprimă în competențe cognitive și sociale. Aceste competențe le permit să interpreteze semnificația valorilor și normelor care le guvernează viața de școlari. Când constată că valorile școlii sunt prea distanțate de valorile și aspirațiile personale sau sunt incompatibile cu valorile promovate în viața socială extrașcolară, ei vor opune rezistență procesului de aculturație, oricât de constrângător ar fi acesta.

Din perspectiva culturii școlare, gradul ei de deschidere către exterior, către viața extrașcolară este un factor-cheie în etiologia devianței. Acest grad de deschidere poate fi analizat după doi parametri :

- variabila „conținuturi", care se referă la gradul și modalitățile concrete de articulare de către școală a conținuturilor formale cu cele informale și nonformale (deci gradul de articulare a valorilor culturii școlare cu valorile acumulate de elevi în context familial și social extrașcolar) ;
- variabila normativității ; din această perspectivă, gradul de deschidere al culturii școlare către mediul social extrașcolar este dat de acordul sau dezacordul existent între principiile și codurile normative ale școlii, pe de o parte, și practicile aplicate în viața socială privind recrutarea și promovarea personalului, acordarea de recompense, pe de altă parte.

George Văideanu[69] observa că, dacă școala trebuie să contribuie la perfecționarea calității vieții sociale, societatea, la rândul ei, are obligația de a confirma sistematic codul axiologic al școlii și criteriile evaluării de tip școlar (care, am văzut, înglobează și respectul față de normele școlare). Așadar, deschiderea școlii către comunitatea locală, exprimată prin acordul valoric și normativ între școală și societate, dă posibilitatea unei mai bune cunoașteri a culturii de bază, a normelor comune, a practicilor sociale, a rol-statusurilor altor actori educativi implicați, toate acestea fiind condiții ale unei aculturații școlare eficiente.

2.3. Rolul grupului școlar în socializare

Școala, cu valorile și normele ei specifice, se constituie ca o oglindă a societății, construindu-și propria ierarhie socială, cu grupuri și subgrupuri sociale, cu normalitate și devianță, cu stigmate și probleme interpersonale. Ca loc de reflectare a unei experiențe exterioare, dar și ca un „câmp" generator de valori proprii, școala devine creuzetul privilegiat al dinamicilor sociale, deoarece este primul complex social în care

69. George Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.

indivizii își construiesc identitatea socială. Educația – motivul prezenței elevilor în școală – este un proces social, atât în ceea ce privește latura sa informativă (vezi conceptul de „conflict sociocognitiv"[70], care accentuează rolul socialului în mecanismele, dar și în rezultatele cunoașterii), cât și în privința laturii formative. Învățarea înseamnă interacțiune: interacțiune cu profesorul, cu ceilalți elevi, cu grupul. Cercetările de psihologie socială școlară[71] au demonstrat modul în care apartenența elevului la grup îi marchează acestuia performanțele și conduita. Deoarece interacțiunea verticală profesor-elev va fi analizată mai târziu, abordăm în continuare impactul interacțiunilor orizontale din cadrul claselor de elevi (elev-elev și elev-grup) asupra adaptării școlare. Importanța esențială a mecanismelor și proceselor psihosociale la nivelul grupului în ce privește dinamica devianței școlare justifică o abordare mai detaliată a lor.

Clasa de elevi este grupul de covârstnici reuniți pentru a realiza împreună învățarea. După Kurt Lewin[72], grupul reprezintă un ansamblu de persoane cu un destin comun, fie de valorizare, fie de persecuție. Clasa de elevi e definită de A. Neculau[73] ca „un grup de muncă specific compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate oficial de tipul sarcinii și de normele de funcționare". După Neculau[74], caracteristicile sociopedagogice specifice clasei de elevi sunt: existența ajutorului reciproc și a unei critici binevoitoare, tendința spre trăirea în comun a fenomenelor și evenimentelor, perseverența în atingerea scopurilor propuse.

În raport cu procesul de socializare, grupul-clasă îndeplinește următoarele funcții[75]:

- oferă elevului confort/disconfort psihologic, în funcție de gradul de integrare a acestuia în colectiv; relațiile armonioase cu colegii consolidează stima de sine, generează dorința de a coopera, cresc nivelul de aspirație, în timp ce izolarea/marginalizarea în cadrul clasei provoacă anxietate, ostilitate și comportamente agresive față de colegi, atitudine negativă față de școală, reducând stima de sine;
- asigură securitatea; clasa posedă structuri, norme, o distribuție a status-rolurilor ce conferă stabilitate în funcționarea grupului școlar; comportamentele modelate de norme și valori cunoscute devin previzibile, ceea ce procură mediului clasei valențe de securizare afectivă; investirea cu anumite roluri în cadrul grupului-clasă depinde de următoarele variabile: resursele personale ale elevilor (cunoștințe, experiențe anterioare, nivelul dezvoltării cognitive), imaginea elevului despre grup și percepția grupului asupra sa, sociabilitatea elevului ca disponibilitate pentru relația cu ceilalți;

---

70. A. Neculau, *op. cit.*, p. 227.
71. Vezi J.M. Monteil, *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași, 1997; M. Zlate, *Psihosociologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1972; A. Neculau, „Actorii și contextul în actul educativ", în *Revista de Pedagogie*, nr. 8/1998; A. Neculau, M. Zlate, „Clasa de elevi ca formațiune psihosociologică", în I. Radu (coord.), *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei R.S.R., București, 1983.
72. Kurt Lewin, *apud* R. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Editura Polirom, Iași, 1997, p. 11.
73. A. Neculau, *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983, p. 105.
74. A. Neculau, „Psihosociologia grupurilor școlare", în A. Neculau, T. Cozma, *Psihopedagogie*, Editura Spirtu Haret, Iași, 1994, p. 257.
75. A. Neculau, Șt. Boncu, „Perspective psihosociale în educație", în A. Cosmovici, L. Iacob, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 236.

- important de subliniat în acest context este faptul că grupul de elevi oferă suport social în situaţiile de confruntare cu autoritatea şcolară ; experimentele realizate de psihologii sociali[76] au demonstrat că apariţia conduitelor de rezistenţă şcolară depinde de suportul social oferit de grup, mai precis de consistenţa şi de continuitatea sprijinului ; dacă elevii ştiu că pot conta pe sprijin din partea grupului de colegi, ei îşi manifestă conduitele de contestare a autorităţii în mod deschis ; uneori colegii sugerează ideea rebeliunii ; şi reciproca este valabilă : dacă pierd suportul social al grupului, sfârşesc prin a accepta norma impusă ; în situaţiile de devianţă lejeră, suportul social oferit de grupul-clasă intervine în însăşi perpetuarea devianţei, individul care înfruntă norma autorităţii fiind exponentul opiniei majorităţii grupului ; „Când un individ vrea să se ridice împotriva autorităţii, cel mai indicat mijloc este de a face apel la grupul căruia îi aparţine ; solidaritatea rămâne sprijinul nostru cel mai eficace împotriva exceselor autorităţii"[77] ;
- reglementează relaţiile din interiorul grupului : grupul sancţionează pozitiv sau negativ comportamentul membrilor ; când apare la un elev o poziţie deviantă faţă de norma comună, acceptată, a grupului-clasă, membrii grupului reacţionează iniţial printr-o serie de măsuri în vederea conformării şi reintegrării deviantului ; dacă deviantul nu revine la acceptarea normei grupului, ceilalţi renunţă la recuperarea lui şi îl exclud din grup ; consecinţele devianţei sunt foarte clare şi prompte în grupul caracterizat de o înaltă coeziune ; elevii care doresc să păstreze calitatea de membru al grupului evită să manifeste conduite deviante şi să comunice cu devianţii excluşi de grup ; influenţa normativă a grupului derivă din dorinţa elevului de afiliere la grup şi din nevoia de acceptare socială ;
- în grupul-clasă caracterizat de o coeziune mai slabă, lucrurile nu se mai petrec la fel ; grupul poate ignora devianţa sau poate reacţiona la devianţă într-o manieră lipsită de convergenţă ; iată de ce : când se confruntă cu un grup unanim, puternic coeziv, caracterizat prin faptul că poate exercita o presiune puternică asupra membrilor săi, conduita publică a unui elev devine echivalentă cu un act de autodefinire ; dacă elevul exprimă o poziţie neconformă cu cea a grupului, acesta va aprecia comportamentul respectiv ca reflectând o valoare personală ; dacă elevul se conformează, grupul va interpreta această conduită ca fiind o dovadă de respect pentru normele comune ; atunci când însă clasa de elevi cuprinde două sau mai multe subgrupuri, absenţa consensului general în privinţa interpretării conduitelor membrilor va determina scăderea capacităţii grupului de a exercita o presiune normativă puternică asupra deviantului ; în această situaţie, devianţa va fi mai puţin distinctivă şi va genera reacţii mai slab definite din partea grupului-clasă ;
- reglementează relaţiile intraindividuale, în sensul că procesul de construire a identităţii de sine înglobează ca reper calitatea de membru al grupului ; conceptul de sine are două componente : identitatea personală şi identitatea socială ; în construirea ambelor componente intervine în mod inevitabil încorporarea caracteristicilor de apartenenţă la grup ;

76. Şt. Boncu, *Devianţa tolerată*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 2000, pp. 174-179.
77. S. Milgram, citat de Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 177.

- clasa de elevi funcţionează deci ca o „societate în miniatură" ; ea îşi instituie propriul ei „câmp" producător (sau care validează) de valori, îşi particularizează o normativitate specifică, ce creează un climat afectiv specific, îşi fixează propriul prag de toleranţă socială, cu anumite efecte asupra coeziunii de grup, urmăreşte scopuri proprii şi recompensează în stil propriu – într-un cuvânt: socializează ; activitatea de învăţare dă ocazia manifestării unor dinamici sociale complexe, deoarece elevii nu sunt singuri în acest demers ; în spaţiul cultural al clasei ei se compară, se întrec sau cooperează, îşi confruntă opiniile şi valorile şi, în urma acestor interacţiuni, îşi construiesc identitatea socială.

Identitatea socială este structura psihologică ce realizează legătura individ-grup ; emergenţa acestei structuri face posibile procesele şi comportamentele categoriale şi de comparare socială. Identitatea socială este acea parte a conceptului de sine derivată din conştiinţa apartenenţei la unul sau mai multe grupuri sociale[78].

Funcţionarea socială a individului, specifică şi adaptată în funcţie de context, este posibilă datorită variabilităţii conceptului de sine[79]. Indivizii îşi reglează adecvat comportamentul, adoptând conceptul de sine în funcţie de context. În schimbarea conceptului de sine, rolul principal revine procesului cognitiv numit *categorizare*. Categorizarea se declanşează automat ori de câte ori individul realizează o identificare socială nouă ; rezultatul identificării sociale constă în percepţia stereotipă a eului şi a celorlalţi în termenii categoriilor sociale relevante în contextul social. Psihologii cognitivişti afirmă că „reprezentarea mintală a categoriei se face prin câteva exemplare-tip sau prototipuri ale categoriei respective"[80], ca expresie a tendinţei spre conceptualizare a psihicului uman. Prototipurile sunt imagini reprezentative pentru o clasă de obiecte sau fenomene ; reprezentările de forma prototipurilor facilitează operarea mintală cu caracteristicile evidente şi specifice ale clasei. De exemplu, subiecţilor cărora li se prezintă categoria „elev deviant" tind să evoce un prototip sau un exemplar tipic al categoriei, şi nu un element esenţial, general, semnificativ pentru categoria stimul. În anumite condiţii, în procesul categorizării, gândirea funcţionează mai mult cu prototipuri concrete decât pe bază de reprezentări abstracte ; „deşi prototipurile sunt proeminente în copilărie, ele continuă să aibă o prezenţă semnificativă şi în sistemul cognitiv al adultului"[81] este concluzia studiilor de psihologie cognitivă. Procesul de categorizare intervine în mod hotărâtor la nivelul interpretărilor făcute de elevi şi profesori atunci când apare conduita deviantă în clasă, prototipul evocat, împreună cu haloul emoţional aferent, având rol de mediator între interpretarea conduitei şi acţiunea corectivă.

Aşadar, formarea grupului şi funcţionarea individului ca membru al grupului se întemeiază pe procesele de categorizare şi autocategorizare. Apartenenţa la grup şi autocategorizarea ce derivă de aici au ca efect omogenizarea percepţiei, atât a eului şi a membrilor grupului, cât şi a indivizilor care nu aparţin grupului. Percepţia de sine în prototipul stereotipului de grup produce depersonalizarea eului : individul nu se mai repereazǎ şi defineşte în funcţie de atributele sale psihice unice, ci în temeiul a ceea ce

78. R. Bourhis, J.-P. Leyens, *op. cit.*, p. 22.
79. Şt. Boncu, *op. cit.*, pp. 88-89.
80. M. Miclea, *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 148.
81. *Ibidem*, p. 150.

are în comun cu grupul, adică al proprietăţilor comune. Astfel, se poate ajunge la o redefinire a eului ca fiind identic cu al celorlalţi membri ai grupului. Comportamentul de grup şi formarea grupului psihologic se bazează pe acest proces cognitiv ; după cristalizarea grupului, după ce fiecare membru şi-a interiorizat status-rolul, se poate afirma că grupul este compus din indivizi care au aceeaşi identificare socială în acelaşi context, indivizi care au integrat identitatea apartenenţei sociale în conceptul de sine.

Dorinţa de identitate a unei persoane face parte din natura ei de fiinţă umană conştientă ; la nivel individual (componenta identităţii personale), dinamica identităţii se traduce prin dorinţa de a fi unic, special, individuat ; la nivel social (componenta identităţii sociale), dinamica identităţii apare ca nevoia de a fi „conectat" social, de a aparţine unui grup sau unei comunităţi. Ambele dinamici servesc aceluiaşi scop : perceperea cât mai adecvată a sinelui şi a celorlalţi. Individul care posedă o identitate proprie trebuie conectat la sistemul social evolutiv în care trăieşte şi acţionează. El este o „unitate esenţială a acestui sistem"[82] care include familia, şcoala, locul de muncă şi comunitatea. Aşadar, se poate afirma că identitatea socială nu e doar formată, conturată ca intervenţie din exterior a contextului social, ci, la rândul ei, poate forma şi schimba natura acestui sistem social.

Identitatea socială reprezintă modul nostru de a înţelege cine suntem şi cine sunt ceilalţi, dar şi invers : reprezintă modul în care ceilalţi ne înţeleg şi se înţeleg pe ei înşişi. Ca „mod în care indivizii şi colectivităţile se disting în relaţiile lor de alţi indivizi şi colectivităţi"[83], dinamica identităţii sociale presupune următoarele premise :

- construcţia identităţii sociale implică o congruenţă între ceea ce este şi ceea ce vrea să devină individul ; ca proces evolutiv, ea poate fi alterată/distorsionată de imitaţie sau identificare, atunci când această congruenţă lipseşte ;
- într-un context democratic, identitatea socială poate fi aleasă ; ceea ce se alege este, de fapt, un set de norme şi principii sociale prin care se pot realiza valori ale propriei individuaţii (a fi unic), ale propriei determinări sociale (libertatea de acţiune), precum şi acceptarea socială (a fi valorizat de către ceilalţi) şi angajamentul şi responsabilitatea sociale (obligaţiile interpersonale) ;
- fiecare societate are propriile ei ritualuri, expectanţe şi instituţii care pot contribui la procesul de formare a identităţii sociale ; individul se va conforma diferit la acestea, în funcţie de stadiul de viaţă pe care îl parcurge, de experienţa sau motivaţia transformării propriei identităţi ; tocmai acest sens al voinţei de autodeterminare este subliniat de A. Giddens atunci când afirmă : „Identitatea socială a unui individ este un important *proiect*, cu ajutorul căruia indivizii îşi pot construi acel model necesar înţelegerii de sine sau stabilirii propriei orientări în viaţa socială"[84].

Identitatea socială se edifică treptat în spaţiul de joc dintre valorile culturii şcolare şi valorile elevilor. În procesul de afiliere la grup, fiecare elev acţionează în funcţie de

82. G.R. Adams, S.K. Marshall, „The Nature of Socialisation : Individuality and Relatedness", în *Journal of Adolescence*, vol. 19, 1996, p. 430.
83. R. Jenkins, *Social Identity*, Routledge, Londra, 1996, p. 39.
84. A. Giddens, *Modernity and Self Identity : Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge, 1991, p. 53.

anumite stereotipuri şi prejudecăţi, de anumite reprezentări sociale. Noţiunea care descrie trecerea de la identitatea personală (constituită în cursul socializării primare) la identitatea socială este „depersonalizarea". Ea desemnează procesul psihologic în urma căruia rezultă o mai mare uniformitate şi omogenitate a comportamentelor şi reprezentărilor într-un grup, corelate cu o vizibilitate socială mai mică a identităţii personale. Prin depersonalizare şi categorizare (proces psihologic prin care individul ordonează mediul în termeni de categorii[85]), individul abandonează o reprezentare de sine bazată pe ceea ce îl diferenţiază de ceilalţi membri ai grupului, pentru a se defini ca membru al unui grup distinct de altele. Individul se defineşte în acest proces cu ajutorul acelor atribute care îl fac echivalent cu ceilalţi membri ai grupului său.

Atât emergenţa identităţii sociale, cât şi depersonalizarea/categorizarea sunt componente ale deprinderii rolului de elev sau ale învăţării „meseriei de elev"[86]. În cadrul şcolii, procesul de construire a identităţii sociale este determinat în mod esenţial de scopurile urmărite de şcoală: succesul şcolar şi conformitatea faţă de norme şi valori. Prin intermediul practicilor de evaluare, şcoala discriminează, ierarhizează, distinge, recompensează şi selecţionează elevii în funcţie de felul în care aceştia ating scopurile culturii şcolare. Toate procesele şi mecanismele psihosociale implicate în geneza devianţei şcolare au ca punct de pornire această serie de discriminări, pe care şcoala le face luând drept criteriu succesul şcolar. Evident, nu toţi elevii au şanse egale în competiţia şcolară pentru succes; alături de inegalităţile legate de caracteristicile lor intrinseci de personalitate, există şi inegalităţi sociale, care fac ca normele şcolare să fie mai stricte pentru unii elevi comparativ cu alţii.

Făcând abstracţie, pentru moment, de criteriul succesului şcolar în definirea devianţei, trebuie să precizăm că psihologii sociali au evidenţiat existenţa unei nevoi intrinseci de comparare socială ce ar aparţine înseşi naturii umane. Astfel, L. Festinger arăta că orice individ prezintă tendinţa de a-şi evalua opiniile şi aptitudinile personale[87]. În lipsa unor mijloace obiective nonsociale, individul le va evalua comparându-le cu opiniile şi aptitudinile celorlalţi. Dacă, în urma acestei comparaţii, el constată o diferenţă prea mare, care îi este defavorabilă, apare tendinţa fie de a înceta compararea (dublată, în cazul opiniei, de voinţa de a le devaloriza pe cele ale altora), fie de a introduce noi criterii de comparare, care să-i confere supremaţia.

Această tendinţă universală de comparare socială, pe care şcoala o supraliciteazä, are în cazul grupului şcolar cel puţin două serii de efecte: atribuirea eşecului şi categorizarea, pe de o parte, şi apariţia proceselor de afiliere între cei cu statut similar, recunoscut în urma practicilor de evaluare, pe de altă parte. Cele două serii de efecte sunt interdependente.

1. *Categorizarea şi atribuirea eşecului.* Comparaţia presupune, dar şi determină categorizarea; astfel, fără prezenţa categoriilor (grupuri de persoane, obiecte, evenimente), nu ar fi posibilă comparaţia între situaţii vechi şi noi. Categoriile sunt mai puţin

85. I. Tajfel, citat de J.M. Monteil, *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, p. 79.
86. A. Sirota, *L'école primaire au quotidienne*, P.U.F., Paris, 1998.
87. L. Festinger, *Social Pressures in Informal Groups. A Study of Human Factors in Housing*, Harper and Row, New York, 1950.

o reflectare a realității, cât niște construcții sociale. După Rosch[88], procesele de categorizare îndeplinesc două roluri : unul funcțional, care constă în a le oferi indivizilor un maxim de informație despre lume cu un minim efort de reflecție, și unul structural, în sensul că obligă indivizii să perceapă realitatea ca fiind structurată.

Categoriile stocate în memorie servesc ca termen de comparație pentru identificarea elementelor noi și orientează individul în deciziile și acțiunile sale. Pentru demersul nostru, din multitudinea de categorii existente reține atenția doar categoria celor ce eșuează în realizarea scopurilor școlii : „proștii", „ratații", „leneșii", „delincvenții", „turbulenții", „handicapații". Această categorie apare inevitabil în orice școală, iar constituirea ei poate fi atât rezultatul etichetărilor făcute de profesori, cât și al etichetărilor făcute de elevi. Dincolo de eticheta pusă de actorii sociali celor din această categorie, toate etichetele au în comun faptul că eșecul e explicat prin atribuiri interne (care se referă la variabile de personalitate cum ar fi inteligența, caracterul, perseverența, interesele etc.). Cu cât „marginalii", „devianții", în loc să se conformeze la categorizarea grupului, exercită presiuni asupra acestuia, riscul de respingere și izolare crește. Respingerea și izolarea devin cu atât mai ușor de realizat cu cât unul dintre efectele categorizării este depersonalizarea și omogenizarea percepției caracteristicilor celor incluși într-o categorie socială. „Devianții" încep să fie priviți din perspectiva caracteristicilor lor comune, și nu a celor personale, individualizante.

În dinamica acestui proces, un caz particular de atribuire este cel cunoscut sub denumirea de „naturalizare"[89] ; naturalizarea este unul dintre mecanismele prin care un grup sau un sistem social se poate imuniza împotriva devianților, ruinându-le credibilitatea. Mecanismul constă în a considera anumite proprietăți stabile, naturale, idiosincratice ca fiind sursa unor comportamente și discursuri deviante, ceea ce permite grupului să nu țină cont de acestea. Exemple de naturalizare ar fi clișeele : „fură pentru că e țigan" sau „a distrus... pentru că e instabil psihic". Acest proces de atribuire exprimat în termenii cauzalității interne diminuează influența potențială a unui deviant asupra grupului.

Așadar, în urma procesului de comparare formală sau informală, apare în cadrul grupului școlar categoria marginalilor, iar în emergența acesteia profesorul are un rol mai mare sau mai mic. Marginalii au, în această situație, mai multe variante de reacție, care nu se exclud între ele :

- introduc noi criterii de comparare, altele decât cele oficiale, în încercarea de a compensa deprivarea de status și pentru a conserva stima de sine ; în cazul devianților școlari, un asemenea criteriu ar fi „curajul" : de a contesta valorile și normele școlii, de a sfida autoritatea profesorului, de a fi ei înșiși ; strategia incomparabilității exprimă ambiția acestor elevi de a-și crea singuri condiții de revalorizare socială ; pentru a scăpa de eșecul școlar, criteriile reușitei sunt refuzate, substituindu-li-se altele, cu scopul de a recâștiga recunoașterea socială ; stima de sine reprezintă componenta psihică a impulsului social ce determină indivizii să se angajeze în conduite de valorizare ;
- etichetează la rândul lor grupul elitist ; astfel, de exemplu, categoria de „tocilar"[90], activată, trimite la schema : plictisitor, timid, introvertit, neexperimentat social,

88. Vezi E. Rosch, B. Lloyd, *Cognition and Categorization*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1978.
89. W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași, 1997, p. 65.
90. Serge Moscovici, *op. cit.*, p. 152.

care nu iese niciodată în lume etc. ; din categoria „tocilarilor" pot fi extrase elemente cognitive (ce fac şi ce nu fac ei de obicei), dar şi judecăţi de valoare în legătură cu aceştia (popularitatea lor, capacitatea de a fi iubiţi etc.). Deci categoria, ca structură cognitivă în care atributele sunt organizate şi se interrelaţionează astfel încât sunt uşor de perceput, subliniază ideea că „tocilarii" sunt neexperimentaţi şi sedentari, plictisitori şi puţin îndrăgiţi ;
- se mobilizează pentru a-şi depăşi condiţia şi pentru a micşora diferenţa dintre ei şi grupul cu statut înalt ;
- abandonează orice strategie şi recurg la conduite evazioniste, cum ar fi compararea cu sine, sau se *afiliază* celor care au fost etichetaţi/categorisiţi într-un mod similar.

2. *Afilierea.* L. Festinger arăta[91] că indivizii au tendinţa de a se compara cu persoanele similare cu ei ; compararea cu cei diferiţi ar fi irelevantă, utilă doar pentru atribuirea externă a eşecului. În cazul în care individul constată o discrepanţă foarte mare între propriile opinii şi cele ale altora, el are tendinţa de a redefini situaţia, astfel încât să nu mai fie obligat să efectueze comparaţia incomodă sau devalorizatoare. Prin urmare, va reconsidera importanţa pe care o au pentru el cei cu opinii/comportamente diferite şi va încerca să evadeze dintr-un astfel de grup, căutând noi prieteni şi colegi pentru a putea realiza comparaţii care să-i asigure confortul psihic.

Cercetările de psihologie socială[92] au demonstrat experimental că situaţiile anxiogene favorizează conduitele de apropiere. Într-o situaţie generatoare de anxietate, nu orice companie este preferată, ci se caută apropierea faţă de persoane confruntate cu aceeaşi problemă. Motivele posibile ale acestei tendinţe sunt :
- dorinţa de a găsi împreună o scăpare, o soluţie ;
- claritatea cognitivă : prin comunicare, vor să înţeleagă mai bine situaţia ;
- reducerea anxietăţii : se aşteaptă suport moral afectiv de la ceilalţi ;
- evaluarea de sine : compararea în cadrul grupului urmăreşte restabilirea identităţii sociale pozitive.

W. Doise observa în acest sens că „în situaţia ambiguă şi anxiogenă a deviantului, acesta va avea tendinţa de a se compara cu ceilalţi devianţi pentru a se autoevalua"[93]. Acest mecanism explică de ce toţi marginalii, dacă sunt plasaţi în condiţii de vizibilitate socială, eşuează[94].

Afilierea se poate produce însă şi în urma unui proces de influenţare socială. Spaţiul clasei oferă un teren favorabil pentru desfăşurarea unor procese de influenţare socială care se pot localiza la nivelul interacţiunilor profesor-elev, dar şi al interacţiunilor elev-elev. Capacitatea de a-l influenţa, de a-l comanda pe celălalt este descrisă prin noţiunea de „asertivitate"[95]. Asertivitatea se opune comportamentului agresiv, pasivităţii şi inhibă anxietatea. T. Parsons[96] a studiat procesele de influenţare la nivelul grupului

91. L. Festinger, citat de Şt. Boncu, în *op. cit.*, p. 72.
92. W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, *op. cit.*, p. 225.
93. *Ibidem*, p. 68.
94. Fenomen demonstrat experimental de J.M. Monteil, vezi *op. cit.*
95. Serge Moscovici, *op. cit.*, p. 77.
96. T. Parsons, citat de T. Husen şi T. Neville-Postlethwaite (coord.), *The International Encyclopedia of Education*, ediţia a II-a, Pergamon Press, Oxford, 1994, vol. 8, p. 5173.

de elevi, arătând că influenţa se exercită în următoarea situaţie: un individ care are nevoie de informaţii pentru a se adapta sau a interacţiona cu mediul ajunge să interacţioneze cu alţii pentru a obţine acele informaţii. Influenţa apare când individul acceptă informaţia de la altcineva, condiţia esenţială a influenţării fiind dispoziţia individului de a accepta informaţia de la un altul. Această dispoziţie este determinată de cantitatea de încredere acordată de individ sursei de informaţie. La rândul ei, încrederea depinde de cunoştinţele individului despre sursa de informare şi de capacitatea sursei de a satisface nevoile individului; cu cât încrederea e mai mare, cu atât şi influenţa este mai mare.

Prin categorizare/atribuire, influenţare socială şi afiliere rezultă, în câmpul clasei de elevi, două micrgrupuri, puternic polarizate din punctul de vedere al conformării la scopurile şcolare: elita şi grupul deviant. Elevii îşi modelează identitatea socială prin intermediul apartenenţei lor la unul dintre aceste grupuri. Pentru „devianţi", identitatea socială pozitivă nu este posibilă decât atunci când caracteristicile grupului de apartenenţă pot face obiectul unei evaluări pozitive; cum o asemenea evaluare pozitivă e greu de obţinut de la profesori, ei vor dori să o obţină din partea colegilor, acţionând în aşa fel încât să stabilească sau să menţină, prin compararea cu alte grupuri, o diferenţă în favoarea propriului grup.

În acest context, trebuie reţinut că cercetările de psihologie socială[97] au demonstrat că există un raport între influenţarea socială, ca proces ce urmăreşte modificarea percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, atitudinilor unui individ, şi apartenenţa la grup (caracteristicile grupului). Astfel, în timp ce influenţa unei majorităţi se manifestă mai ales la nivel superficial, sub forma unei complezenţe temporare, influenţa unei minorităţi este slabă sau nulă direct şi pe moment, dar efectele se pot regăsi mai târziu, la un nivel latent, spre deosebire de efectele imediate şi manifeste ale influenţei majoritare. Explicaţiile fenomenului, deşi sunt ipotetice, merită atenţia: se afirmă că, în cazul influenţei majorităţii, acordul se obţine rapid, deoarece nu determină o descalificare socială, ci, dimpotrivă, valorizarea socială. Totul se petrece ca şi cum adeziunea socială cvasiimediată cu sursa majoritară „înghite" tratamentul cognitiv al conţinuturilor. În schimb, adeziunea la sursa minoritară implică riscul descalificării sociale, motiv pentru care are loc un tratament cognitiv critic al conţinutului (fie şi numai pentru a-i nega valoarea, din cauza conflictului sociocognitiv pe care îl provoacă). Din acest tratament ia naştere, printr-un proces lent şi complex, acordul parţial cu sursa minoritară, apărând o influenţă care, deşi întârziată, este cu atât mai durabilă.

Deci căile influenţei minoritare, mai eficientă, nu sunt directe, ci mai subtile decât cele ale influenţei majoritare; poziţiile minoritare nu sunt preluate, imitate, ci transformate, ceea ce se interiorizează în final fiind „restructurarea mintală pe care aceste idei au suscitat-o"[98]. Rezultă de aici că grupul elevilor devianţi influenţează majoritatea clasei, aceasta preluând forme de argumentare sau stiluri de acţiune în funcţie de caracteristicile sursei; astfel, s-a evidenţiat o mai mare influenţă a minorităţii, bazată pe comportamentul mai flexibil într-un context de originalitate; într-un context de devianţă, comportamentul rigid al minorităţii reduce influenţa socială. Cu alte cuvinte, conduitele

97. J.M. Monteil, *op. cit.*, pp. 104-112.
98. G. Mugny, J. Perez, *apud* J.M. Monteil, *op. cit.*, p. 111.

deviante de graniţă, care sunt receptate ca forme de comportament originale, au o influenţă certă asupra majorităţii, spre deosebire de fenomenul de „perseverare" în conduite deviante grave, care determină grupul să se mobilizeze, să intervină şi să sancţioneze devianţii.

Identitatea socială de deviant rezultă în urma unor dinamici sociale complexe, în care deviantul e departe de a rămâne pasiv ; devianţa şcolară este consecinţa proceselor de interacţiune socială. Alături de categorizare/atribuire şi de influenţa socială – care ar putea să ne conducă la imaginea falsă că deviantul e doar o victimă a acţiunii celorlalţi –, identitatea socială de deviant presupune şi implicarea sa activă în procese precum imitaţia, învăţarea socială, identificarea, experimentarea unor modele etc. Nu atât tipul de proces contează, cât înţelegerea situaţiei sociale în care acesta se desfăşoară şi a motivaţiei deviantului. Constatarea eşecului realizării scopurilor şcolare şi atribuirea responsabilităţii pentru eşec personalităţii (fie a elevului, fie a profesorului) marchează, de fapt, neputinţa de a se sesiza şi înţelege dinamicile psihosociale care generează comportamente atipice sau deviante.

Profesorii, adulţii, educatorii trebuie să priceapă că problemele de comportament ale elevilor nu îşi au originea exclusiv în personalitatea elevilor care manifestă asemenea comportamente, ci sunt un produs specific al interacţiunii sociale din clasă. *Pattern*-urile de interacţiune socială din clasă pot fi analizate la diferite niveluri :

a) la cel mai simplu nivel, analiza trebuie să se centreze pe situaţia „de aici şi de acum" şi să definească comportamentul negativ al elevului în termenii interacţiunilor sociale care au precedat strict incidentul ;
b) la cel mai complex nivel, analiza va determina posibila contribuţie a tuturor factorilor având un rol în socializarea elevului şi va explora semnificaţia şi scopurile pe care le urmăreşte deviantul prin conduita sa în clasă ; de exemplu, o asemenea analiză poate descoperi o legătură între tipul de interacţiune părinte--copil şi manifestarea deviantă a acestuia din urmă la şcoală.

Cauza oricărui tip de conduite deviante face parte dintr-un lanţ de acţiuni şi reacţii ciclice existente între participanţii la contextul educaţiei şcolare. Fiecare eveniment petrecut în acest context este şi cauză, şi efect. Ceea ce e, de regulă, definit ca „problemă de comportament" a unui elev în clasă este în realitate o acţiune orientată către un scop, iar din punctul de vedere al autorului, este o acţiune justificată, raţională şi necesară. Ceea ce devine perturbator pentru profesor poate reprezenta soluţionarea unei probleme pentru elev, pentru un grup de elevi sau chiar pentru familia elevului. Încercările de a stopa aceste acţiuni orientate către un scop vor provoca rezistenţa elevului deviant şi, în aceste condiţii, pot încuraja menţinerea situaţiei-problemă. Eşecul repetat al modalităţilor de intervenţie pentru reducerea comportamentelor perturbatoare din clasă devine parte a situaţiei-problemă.

Pentru a înţelege de ce şi cum se produc comportamentele perturbatoare în clasă, profesorul trebuie să înţeleagă, mai întâi, modul în care se implică în apariţia incidentului toţi participanţii la situaţia educativă ; acest gen de demers începe cu analiza comportamentului profesorului în relaţie cu comportamentul-problemă al elevului. Profesorii pot influenţa elevii pentru a evita abordările situaţiilor-problemă bazate pe confruntare şi pot determina implicarea elevilor în relaţii de cooperare, pot evita să facă etichetări etc.

După cum am încercat să arătăm, apartenenţa la clasa de elevi şi, în cadrul acesteia, la un anumit grup constituie o dimensiune întotdeauna prezentă a dinamicilor interpersonale.

În școală, grupurile sau categoriile de elevi vor exista atâta timp cât instituția educativă va propune scopuri preponderent competiționale și atâta timp cât va continua să evalueze. A evalua înseamnă a distribui elevul într-o categorie și întotdeauna eșecul (în special la disciplinele valorizate social, cum ar fi matematica, limba română, fizica, chimia, mai puțin la educație fizică) va fi un criteriu pentru constituirea unei categorii reziduale de elevi, în condițiile în care există o filiație între categorizările sociale și cele nonsociale.

În aceste condiții, comportamentul elevilor aflați în condiția de eșec și determinați să se compare cu ceilalți se va orienta către menținerea sau redobândirea imaginii pozitive de sine. Modul în care ei vor realiza acest obiectiv implică adoptarea unor strategii diferite, în funcție de situație, de riscuri și de beneficiile scontate. În competiție cu un altul pentru realizarea unei sarcini, supus evaluării, elevul aflat în situația de inferioritate va căuta să devină incomparabil, asumându-și acțiuni care nu țin de criteriile stabilite pentru evaluarea sarcinii ; va căuta chiar să-și legitimeze propriile criterii, făcându-le egale cu celelalte. Ieșind din sfera comparației, el poate încerca să-l înjosească pe cel care reușește să ducă la bun sfârșit sarcina dată sau să atribuie succesul acestuia unor factori exteriori.

Necesitatea de a-și afirma unicitatea, prezentă în cazul fiecăruia dintre noi, și dorința de a-și vedea această unicitate acceptată social iau la elevii devianți forma contestării regulilor stabilite. Tendința de singularizare generează dinamici interpersonale diverse, depinzând de situațiile în care apar și de resursele elevului (statut, recunoaștere socială etc.). Recidiva comportamentului deviant după o perioadă de respectare a normei marchează reapariția condițiilor/situației ce afectează stima de sine a deviantului.

Procesul de categorizare, inevitabil în cunoaștere, induce o anumită simplificare a realității, favorizând o organizare cognitivă marcată de distorsiuni. Cu toate acestea, categoriile constituite inițial de individ tind să persiste, chiar dacă mai târziu, găsindu-le false, el încearcă să le rectifice. Așadar, a-i furniza elevului informații, care îl clasează într-o anumită categorie, înseamnă a-i atribui un loc la care, în ciuda experiențelor sale ulterioare, se va raporta multă vreme. Tocmai acest lucru a fost remarcat de Ivan Illich când arăta că școala „îi sacrifică pe ratați, marcându-i cu fierul roșu ca pe niște țapi ispășitori ai subdezvoltării", „este un tipar din care nu iese sănătos decât acela care i s-a conformat. Chiar cu riscul de a-și pierde propria individualitate"[99].

În acest context, atrage atenția semnificația cunoașterii personalității elevului, a capacităților sale cognitive și mai ales a motivației sale. În afara acestor condiții, probabilitatea formulării unor sarcini prea dificile, pe care elevul nu va reuși să le îndeplinească, crește, generând mari șanse de a-i furniza o categorie cognitivă negativă, care va induce eșecul său ulterior.

Corelând cele de mai sus cu cauzele specifice socializării familiale, se impune generalizarea că elevii care intră în școală cu o imagine de sine deteriorată și cu o slabă stimă de sine alcătuiesc principala grupă de risc. Ei se percep deja într-un registru negativ și de aceea vor interioriza mult mai ușor etichetările, atribuirile, categorizările negative. În același timp, ei sunt și cei mai imuni la tentativele de influențare pozitivă,

99. Hubert Hannoun, *Ivan Illich sau școala fără societate*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 36.

fie din partea colegilor, fie din partea profesorilor; deoarece stilul educativ parental le-a indus neîncrederea în adultul-educator şi imaginea de sine defavorabilă, nici parteneriatul şcoală-familie nu va avea o eficienţă deosebită. Majoritatea acestor elevi îşi redobândesc stima de sine prin afilierea la un grup informal din şcoală sau din afara ei; identitatea lor socială de devianţi va depinde de caracteristicile acestui grup.

2.4. Cauze relative la procesul educaţional

Am analizat în subcapitolul precedent cauzele majore pentru care elevii au şanse inegale de integrare în cultura şcolară. Ne propunem să abordăm în continuare acele variabile macrostructurale – ce ţin de organizarea şi funcţionarea unui sistem de învăţământ – care favorizează apariţia devianţei şcolare independent de situaţia particulară a elevilor. Aceşti factori pot acţiona direct în geneza devianţei şcolare (ca, de exemplu, aplicarea regulamentelor) sau pot avea o acţiune indirectă, diminuând gradul de atractivitate/utilitate al educaţiei şcolare. Deci, dacă pe de o parte elevii ajung în şcoală inegali în ce priveşte disponibilitatea pentru devianţă, pe de altă parte învăţământul, prin anumite caracteristici ale sale, oferă şanse egale pentru toţi de a deveni devianţi[100].

Înainte de a analiza aceste caracteristici, care sunt responsabile de inflaţia conduitelor deviante în şcoală, credem că este oportun să subliniem următoarele aspecte:

a) contextul social anomic în care funcţionează un sistem de învăţământ amplifică rata devianţei şcolare, deoarece creează o stare de confuzie sau de derută normativă cvasigeneralizată; învăţământul preia o serie de disfuncţionalităţi din sistemul social, astfel încât se ajunge fie la norme şcolare contrare celor valorizate social, fie la un „vid" normativ, fie la o densitate normativă excesivă; lipsa reperelor normative axiologice clare şi valide favorizează devianţa;
b) dependenţa prea mare a învăţământului de sfera politicului şi echivalarea educaţiei şcolare cu îndoctrinarea le semnalează elevilor lipsa de credibilitate a valorilor şi normelor şcolare, de unde tendinţa frecventă de a le ignora sau încălca; dacă un sistem de învăţământ excelează prin situaţii precum[101]:
   - le cere elevilor să înveţe fără să înţeleagă,
   - abuzează de argumentul autorităţii în predare,
   - se predă pornind de la prejudecăţi, se foloseşte sloganul,
   - se predă ca ştiinţific ceea ce nu este decât opinie sau convingere neoficială,
   - favorizează în predare o valoare în detrimentul altora,
   - se predă pornind de la o doctrină ca şi când ar fi singura posibilă,

   elevii vor ajunge, mai devreme sau mai târziu, să pună în discuţie legitimitatea şi utilitatea culturii şcolare;
c) lipsa de preocupare pentru organizarea învăţământului în funcţie de prospectiva[102] privind dezvoltarea societăţilor pe termen lung în general şi evoluţia pieţei

100. O analiză pertinentă a acestor disfuncţionalităţi în cazul sistemului de învăţământ românesc face A. Miroiu (coord.), în *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
101. T. Cozma, M. Momanu, „Formare şi îndoctrinare în spaţiul universitar", în A. Neculau (coord.), *Câmpul universitar şi actorii săi*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
102. Un exemplu de strategie de acţiune pentru adaptarea învăţământului la cerinţele viitorului îl oferă reforma educaţiei în Japonia în perspectiva secolului XXI, care leagă educaţia

muncii în special, care accentuează o serie de aspecte disfuncționale : școala devine atemporală, asocială, produce absolvenți incapabili să se integreze economic și sociocultural în comunitate ; analiza dinamicii fenomenului șomajului în rândul tinerilor cu diplomă este pentru opinia publică un indicator al rentabilității educației școlare, parte integrantă a motivației de conformare la valorile culturii școlare.

Trebuie subliniat în acest context faptul că, independent de gradul de integrare al școlii – din punct de vedere economic, social, cultural, ideologic – în sistemul social global, însăși situația pedagogică este conflictuală, alienantă, stresantă. Analiza raporturilor conflictuale pe care situația pedagogică le presupune poate fi înlesnită dacă pornim de la modelul triunghiului pedagogic al lui J. Houssaye[103], care identifică trei elemente definitorii ale oricărei situații pedagogice : profesorul, elevii și cunoașterea.

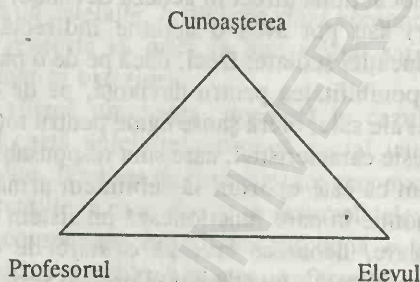


Figura 3. *Triunghiul pedagogic elaborat de J. Houssaye*

Conflictele specifice situației pedagogice pot fi identificate pe următoarele paliere : la nivelul fiecărui pol regăsim :

a) *conflictul cunoaștere științifică-cunoaștere didactică* – se manifestă prin lipsa de preocupare a profesorului pentru transpunerea didactică a cunoașterii științifice, concretizată în transmiterea acestei cunoașteri într-o manieră ce nu corespunde modalității în care elevii își reprezintă realitatea și în nevalorificarea în predare a cunoștințelor prealabile ale elevilor ; se structurează astfel un conflict general între cunoașterea comună, valabilă pentru existența extrașcolară, cotidiană a elevilor, și cunoașterea științifică, valabilă pentru școală și examenele ei ; există autori[104] care susțin că, în școala contemporană, cunoașterea a devenit o activitate „de laborator", în sensul că învățarea s-a decontextualizat total din ambientul ei natural pentru a se realiza în „clasa-laborator", prin străbaterea artificială a unor pași stricți, până la automatizarea sa forțată ;

școlară de un spectru larg de funcții educaționale specifice atât familiei, cât și altor instituții sociale determinate de tendințele de evoluție pe termen lung în domeniul economiei. Vezi *Perspective*, nr. 73/1990, vol. 20, nr. 1, UNESCO, pp. 16-20.

103. J. Houssaye, citat de M. Momanu, „Aspecte conflictuale ale situației pedagogice", în A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998, pp. 213-223.

104. J. Bartolli, M. Botel, *apud* D. Ungureanu, *Copii cu dificultăți de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1998, p. 41.

b) *conflictul profesor-profesor* – determinat de lupta pentru putere în instituția școlară, în condițiile în care pentru promovare sau simpla rămânere în post acționează un puternic sistem concurențial ;
c) *conflictul elev-elev* – are atât o dimensiune formală, cât și una informală ; din punct de vedere formal, este un conflict întreținut de o concepție pedagogică ce supralicitează competiția în dauna cooperării și urmărește cu obstinație ierarhizarea/selecția elevilor ; din punct de vedere informal, acest tip de conflict este alimentat de competiția pentru status în cadrul colectivității.

La nivelul fiecărui proces (predarea, formarea, învățarea) pot fi identificate :
a) *conflictul profesor-elev* – în condițiile în care fiecare are aspirații diferite în raport cu educația școlară : profesorul urmărește să parcurgă integral programa și să obțină succesul școlar, în timp ce elevii doresc să învețe numai ceea ce are rost și sens, ceea ce corespunde trebuințelor lor educative ;
b) *conflictul profesor-cunoaștere* – apare în momentul în care profesorul vrea să opereze o selecție a cunoștințelor din punctul de vedere al utilității/interesului concret pentru elev, dar nu poate, întrucât este obligat să parcurgă programa în întregime ;
c) *conflictul cunoaștere-elev* – apare în condițiile în care, pe de o parte, nivelul cerințelor este supradimensionat în raport cu posibilitățile subiective ale elevului de a-și însuși cunoștințele, iar, pe de altă parte, ceea ce se cere se limitează la asimilarea și restituirea fidelă a acestor cunoștințe.

Între procese pot apărea :
a) *conflictul predare-formare* – procesul de învățământ e conceput exclusiv ca proces de transmitere-asimilare a cunoștințelor ;
b) *conflictul predare-învățare* – procesul de predare este privilegiat, astfel încât se situează frecvent în conflict cu celelalte două.

Conflictul depășește planul structural al situației pedagogice, caracterizat de opoziție și contradicție logică, și se instalează și în planul funcțional, creând o serie de dezechilibre ; ca efect specific al acestora, literatura de specialitate actuală descrie așa-numitele „dificultăți de învățare induse”[105] de parametrii educației școlare, care :
- îi conduc pe elevi la receptarea pasivă a cunoștințelor prin filiera : accentuare a obiectivelor de achiziție a cunoștințelor, promovarea conținuturilor teoretice, lipsite de relevanță în raport cu aspirațiile și trebuințele elevilor, folosirea metodelor tipice magistrocentrismului, apelul la probe de evaluare ce apreciază doar fidelitatea reproducerii cunoștințelor ;
- nu urmăresc formarea la elevi a unor tehnici de învățare ;
- suprasolicită elevii ;
- nu articulează cunoașterea școlară cu experiențele cognitive și afective ale elevilor din afara școlii.

Recunoașterea naturii conflictuale a situației pedagogice a determinat emergența în terminologia psihologiei sociale a noțiunii de „câmp” al instituției educative, definit ca

105. D. Ungureanu, *op. cit.*, pp. 53-54.

un spaţiu de confruntare, ca un „câmp de luptă" în care se manifestă diverse opoziţii şi în care conflictul sociocognitiv devine principalul element motivaţional şi factor al succesului şcolar[106].

Încărcătura conflictuală a situaţiei pedagogice este una dintre variabilele care intervin în procesul adaptării şcolare ; în acest spaţiu de joc al conflictelor, elevii consumă o mare cantitate de energie pentru :

- a reuşi să stabilească relaţii cu caracter nepersonal, subordonate normelor obiective de conduită valabile pentru toţi în cadrul formal al educaţiei şcolare[107] ;
- a face faţă decalajului dintre solicitările cognitive şi cele afectiv-motivaţionale ce caracterizează activitatea şcolară, în condiţiile în care comportamentele cognitive şi cele afective sunt ireductibile şi indisociabile.

Toate aceste aspecte subliniază potenţialul perturbator al învăţării şcolare şi explică de ce, în condiţiile în care copiii intră în şcoală având resurse de adaptare diferite, variabilele educaţiei şcolare contribuie la inflaţionarea cauzelor devianţei.

2.4.1. *Variabile obiective ale procesului educaţional : proiectarea şi dezvoltarea curriculumului, obiectivele învăţământului, conţinuturile învăţământului, metodele de predare-învăţare, evaluarea, formele de organizare a învăţării, disciplina şcolară*

Vom analiza în acest subcapitol acele caracteristici ale curriculumului, respectiv ale obiectivelor, conţinuturilor, metodelor de învăţământ, practicilor de evaluare, formelor de organizare ale învăţării şi stilului de disciplină şcolară, care, prin aspectul lor disfuncţional, devin cauze obiective ale devianţei şcolare.

Am văzut rolul eşecului/categorizării în determinarea identităţii sociale de deviant. Destinele copiilor devianţi sunt marcate de eşec în şcoală şi de neglijare sau respingere în familie. Eşecul şcolar, noţiune centrală într-un sistem şcolar în care calificarea şcolară determină calificarea socială, ar putea fi interpretat şi ca o incompatibilitate între oferta învăţământului şi cererea socială ; când oferta corespunde cererii sociale, eşecul şcolar nu mai apare. Deoarece „reuşita acţiunii şcolare nu înseamnă numai promovarea unui examen, ci şi un complex de trăsături definitorii pentru personalitatea şi comportamentul educaţilor"[108], vom porni în această analiză a rolului variabilelor sistemului de învăţământ în geneza devianţei şcolare de la premisa că orice aspect disfuncţional, de natură să genereze eşecul şcolar, este implicit o cauză a devianţei şcolare.

1. *Proiectarea şi dezvoltarea curriculumului*. Se impune să remarcăm, mai întâi, situaţia de criză ce caracterizează întregul sistem al învăţământului românesc, din 1990 încoace, perioadă în care s-a încercat recuperarea intensivă a normalităţii în educaţie şi

106. A. Neculau, „Relaţiile pedagogice şi rolul lor în dinamica procesului de învăţământ", în A. Neculau şi T. Cozma, *op. cit.*, p. 231.
107. G. Dan-Spânoiu, „Adaptarea socioşcolară", în *Învăţământul claselor I-IV*, Editura Revista de Pedagogie, Bucureşti, 1978, p. 5.
108. V. Krasnaseschi, *Evaluarea sistemelor şi proceselor educaţionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976, p. 8.

revenirea la prestigiul învățământului național din perioada interbelică. Criza profundă se manifestă la nivelul tuturor palierelor învățământului, dar, în mod particular, lipsa de continuitate și convergență în proiectarea curriculară, în orientarea dezvoltării curriculare, chiar și în adeziunea la o filosofie a educației, împreună cu perpetuarea organizării sistemului de învățământ ca o structură birocratică afectează negativ calitatea educației primite de elevi. În sectorul educației formale, în ultimul deceniu, la noi s-a schimbat aproape totul : de la decidenții educației și viziunea asupra rolului educației, la concepții și terminologie, proiectarea actului didactic, evaluare. Ceea ce rămâne greu de sesizat este însă eficiența acestor măsuri, precum și în interesul cui s-au făcut și se fac toate aceste schimbări.

Sursa confuziei, generatoare de disfuncționalități, este nehotărârea decidenților educației cu privire la opțiunile posibile implicate de întrebarea : „Care este rostul/sensul educației ?" și organizarea reformei în funcție de adeziunea consecventă la răspunsul dat acestei chestiuni fundamentale. Variantele de soluții la această problemă crucială, așa cum sunt ele consemnate în literatura de specialitate[109], ar fi :

- educația trebuie să contribuie la autorealizarea elevului ;
- educația trebuie să asigure transmiterea moștenirii culturale în mod integral ;
- educația trebuie să transmită doar o parte a moștenirii culturale, și anume doar cunoașterea organizată și capacitatea de a o utiliza ;
- educația trebuie să vină în întâmpinarea cerințelor societății ;
- educația trebuie să servească trebuințelor individuale ale elevilor ;
- educația trebuie să contribuie la reconstrucția societății.

Dilema designerilor curriculumului românesc este aceea a centrării acestui curriculum : pe individ sau pe societate. S-a observat că, în general, societățile de tip totalitar ignoră nevoile indivizilor și centrează demersul educativ pe societate, în timp ce societățile democratice pun un accent mai mare pe individ. Curriculumul centrat exclusiv pe valorile și trebuințele elevilor produce cu precădere personalități excepționale – „revoluționari" sau „inadaptabili" –, iar cel axat exclusiv pe valorile tradiționale ale societății produce „personalități oneste", dar mediocre, conformiste, care se adaptează greu la schimbare și se simt incapabile să promoveze valori noi, impulsionând, astfel, progresul social[110].

În învățământul românesc se promovează încă, din inerție sau din atașament, un curriculum care ignoră trebuințele de învățare ale elevilor. Un curriculum eficient trebuie să realizeze un echilibru optim între valorile socioumane și trebuințele proprii de formare ale elevilor ; orice educație forțată, care nesocotește trebuințele de formare individuale și valorile generale, acceptate de individ, degenerează în dresaj sau îndoctrinare și conduce la o rezistență puternică din partea elevilor față de cultura școlară.

Un alt aspect deficitar al Curriculumului Național este dezechilibrul dintre valorile specifice diverselor discipline. De exemplu, când designerul curriculumului este expert într-un domeniu, el poate manifesta așa-numitul „narcisism de specialitate"[111], care

109. Wheeler, citat de I. Negreț-Dobridor, „Teoria curriculumului", în I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I.-O. Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 34.
110. *Ibidem*, p. 30.
111. *Ibidem*, p. 40.

conduce la supraevaluarea domeniului său de specialitate și subevaluarea altor domenii. „Când matematicienii sunt implicați în proiectarea curriculumului formării profesorilor de matematică, ei supraapreciază rolul unor capitole din matematică pe care profesorii nu le vor preda niciodată în gimnaziu sau liceu și vor subaprecia psihologia învățării sau tehnicile pedagogiei active."[112]

Articularea deficitară a curriculumului, atât pe orizontală – prin îmbinarea armonioasă a experiențelor de învățare ale elevului aflat la un anumit stadiu de școlarizare, pretinzând o abordare inter- și transdisciplinară –, cât și pe verticală – prin asigurarea continuității experiențelor de învățare de la un stadiu la altul –, sunt alte aspecte disfuncționale ale proiectării și dezvoltării curriculare. În învățământul românesc, trecerile de la un ciclu de învățământ la următorul sunt, de regulă, brutale și se soldează cu pierderi școlare însemnate.

Cele trei disfuncționalități majore ale Curriculumului Național – faptul că nu e centrat pe trebuințele formative ale elevilor, dezechilibrul dintre categoriile de valori oferite și lipsa de articulare – pot conduce la concluzia că întreaga funcționare a sistemului de învățământ românesc servește intereselor adulților (cel puțin, a celor cuprinși în sistem) mai mult decât interesului superior al elevilor. Nu întâmplător, conduitele deviante ale elevilor sunt considerate[113] simptome ale „îmbătrânirii" sau „îmbolnăvirii" curriculumului; elevii reacționează în aceste situații prin:

- abandonul școlar; creșterea numărului de elevi care abandonează școala poate indica faptul că finalitățile urmărite de școală nu mai corespund așteptărilor și valorilor elevilor;
- eșecul în continuarea studiilor și eșecul integrării pe piața muncii semnalează, de asemenea, diverse aspecte precare în proiectarea și dezvoltarea curriculumului;
- indisciplina, ca fenomen de masă, indică grave deficiențe ale curriculumului; în general, în Curriculumul Național, disciplina elevilor este tratată mai mult ca o „anexă" nesemnificativă a educației.

Sigur că abandonul școlar, eșecul școlar și indisciplina, ca fenomene de masă, au o determinare mult mai complexă, și nu numai deficiențele de proiectare a curriculumului sunt implicate în apariția lor. Ele reprezintă însă factori majori ce favorizează devianța școlară, „spații de orientare" către devianță, în măsura în care structurează percepția colectivă conform căreia atractivitatea și utilitatea educației școlare sunt nule.

2. *Obiectivele învățământului*. Ștefan Bârsănescu[114] observa că scopul oricărei educații se polarizează în funcție de relația individului cu cultura, după cum cade accentul în relația didactică; astfel, educația urmărește să „lucreze pentru păstrarea și sporirea valorilor obiective", dar și să-l facă pe individ „să se preocupe și să vibreze pentru valorile subiective și să poarte grija de a le păstra și spori". Concepția pedagogului român rămâne actuală ca deziderat, subliniind ideea că elevii trebuie pregătiți să-și formeze nu numai o cultură personală, ci și o atitudine față de cultură în general, marcată prin grija pentru conservarea și propășirea ei.

---

112. *Ibidem*, pp. 40-41.
113. *Ibidem*, pp. 27-28.
114. Ștefan Bârsănescu, *Curs de pedagogie generală*, ediția a II-a, București, 1935, lit. C. Ionescu, p. 224.

Principalul aspect legat de obiectivele procesului educațional care generează inadaptare școlară constă în centrarea lor pe conținuturi[115]. Acest aspect reprezintă un fenomen anacronic având în vedere că:

- societățile contemporane evoluează tot mai rapid și toate domeniile de activitate umană se află într-o continuă schimbare; în aceste condiții, cunoștințele factuale specifice se perimează destul de repede, iar contextul în care sunt aplicate se schimbă;
- principiul educației permanente a impus necesitatea schimbării ierarhiei tradiționale a obiectivelor[116], de la ordinea de priorități: cunoștințe, priceperi și deprinderi, atitudini și aptitudini intelectuale, la ordinea inversă: pe primul loc sunt promovate atitudinile și aptitudinile intelectuale; un proces formativ modern, care urmărește să ajute elevul să se integreze într-o societate în continuă schimbare, trebuie să învețe elevii cum să stăpânească, să evalueze și să utilizeze informațiile, să le educe o atitudine deschisă față de învățare; numai dacă privesc învățarea ca pe o necesitate, ca pe o condiție a securității profesionale, afective și sociale, elevii vor putea să se integreze în societatea modernă;
- se constată existența unui dezacord între obiectivele exprimate aproape exclusiv în termeni de cunoștințe de stăpânit și practicile socioeconomice de recrutare a personalului; avem aici un prim exemplu de incompatibilitate între ceea ce urmărește să realizeze școala și ceea ce se cere, în termeni de capacități și competențe, pe piața muncii; în timp ce școala poate deveni obsedată de transmiterea unei cantități cât mai mari de cunoștințe, piața muncii solicită absolvenților atitudini, capacități și aptitudini cum ar fi: „Aptitudinea de a analiza probleme complexe, de a identifica miezul unei probleme și mijloacele de a o rezolva, de a regrupa elemente disparate și a le sintetiza, de a preciza valorile care sunt în joc, de a utiliza eficient informațiile (în special cele numerice), de a lucra cu ceilalți în mod cooperativ și constructiv și, în sfârșit, poate înainte de orice, de a comunica în mod clar, oral și scris"[117]; într-o manieră mai sistematică, psihologii și pedagogii afirmă[118] că în orice loc de muncă, pentru a obține performanțe, absolvenții trebuie să posede:
  a) competențe care să le permită să utilizeze în mod eficient:
    - resursele: de bani, de timp, de materiale, de spații, cunoștințele, abilitățile etc.;
    - relațiile interpersonale: să poată lucra în echipă, să învețe de la alții și să devină sursă de învățare pentru alții, să negocieze, să aibă relații bune cu persoane aparținând diverselor culturi etc.;
    - informațiile: să poată obține, evalua, organiza, interpreta și comunica informații; să știe să utilizeze computerul în procesarea informațiilor;
    - sistemele: să înțeleagă sistemele sociale, organizaționale și tehnologice, să poată organiza și conduce un microsistem;

115. Conform tipologiei lui E.E. Geissler, *apud* C. Cucoș, *Pedagogia*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 44.
116. G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1998, p. 81.
117. C. Ball, „The Triple Alliance: What went wrong? What can be done?", *Oxford Review of Education*, vol. 11, nr. 5, pp. 232, 1985.
118. M. Jigău, *Copiii supradotați*, Societatea „Știință & Tehnică", București, 1994, p. 188.

- tehnologia : să-şi selecteze mijloacele materiale, tehnologia şi echipamentele adecvate scopului urmărit ;

b) aptitudini şi priceperi fundamentale :
- priceperi de bază : să citească, să scrie, să calculeze, să vorbească şi să asculte ;
- aptitudini intelectuale : să înveţe, să judece, să gândească creativ, să ia decizii şi să rezolve probleme ;
- calităţi personale : responsabilitate personală, stimă de sine, autocontrol, sociabilitate, capacitatea de a se integra.

Un alt aspect disfuncţional la nivelul acestei componente a curriculumului este dezechilibrul existent între obiectivele cognitive (supradimensionate) şi cele afective şi psihomotorii. Supralicitarea dimensiunii cognitive în dauna celei afective şi a celei psihomotorii este greşită din punct de vedere psihologic şi deosebit de frustrantă pentru elevi ; pe de o parte, psihologii au demonstrat rolul afectivităţii în învăţare, iar pe de altă parte, centrarea comunicării didactice doar pe cunoaştere le comunică elevilor că la şcoală nu contează decât capacitatea intelectuală, nu şi sensibilitatea sau îndemânările lor. Obstinaţia în ce priveşte supremaţia obiectivelor cognitive este cu atât mai inexplicabilă cu cât modelele de finalităţi educative echilibrate nu lipsesc nici din literatura de specialitate, nici din practica educativă a altor sisteme de învăţământ. De exemplu, C. Tyron, J.W. Lilienthal, R.J. Havighurst au elaborat o paradigmă pentru dezvoltarea curriculară pe baza următoarelor sarcini de dezvoltare[119] :
- a realiza un model adecvat de dependenţă-independenţă faţă de ceilalţi ;
- a dobândi un model adecvat de primire-oferire a afectivităţii ;
- a se adapta la schimbările grupului social ;
- a se adapta şi a accepta schimbările propriului corp ;
- a-şi stăpâni schimbările corporale învăţând noi modele de mişcare ;
- a învăţa rolul biopsihosocial al sexualităţii ;
- a învăţa să înţeleagă şi să controleze mediul fizic înconjurător ;
- a dezvolta un sistem adecvat şi eficient de simboluri şi abilităţi conceptuale ;
- a dezvolta o conştiinţă, o moralitate, o scară de valori şi un sistem etic pentru ghidarea comportamentului ;
- a se raporta într-un mod propriu la lume.

Este uşor de sesizat că un curriculum bazat pe asemenea finalităţi va oferi o educaţie adecvată atât pentru nevoile elevilor, cât şi pentru exigenţele societăţii.

Cele două deficienţe identificate la nivelul obiectivelor învăţământului fac din procesul educativ o investiţie ineficientă şi neatractivă pentru elevi. În măsura în care elevii observă în viaţa de zi cu zi că multe dintre cunoştinţele teoretice asimilate în şcoală nu folosesc integrării socioprofesionale, ei încep să perceapă şcoala ca pe o pierdere de timp sau ca pe un efort disproporţionat în raport cu beneficiile potenţiale. Această condiţie generatoare de devianţă şcolară va avea efecte specifice şi asupra celorlalte segmente ale procesului educaţional.

119. Sarcinile de dezvoltare sunt definite ca „variabile de răspuns atât la nevoile proprii, cât şi la cerinţele de dezvoltare" de C. Tyron, J.W. Lilienthal, R.J. Havighurst, *apud* I. Negreţ-Dobridor, *op. cit.*, p. 48.

3. *Conținuturile învățământului*. Răsturnarea ierarhiei obiectivelor determină inovări și redimensionări la nivelul structurării conținuturilor, al metodelor de predare-învățare și evaluare, al organizării învățării, la nivelul examenelor și concursurilor de admitere. Dacă aceste inovări nu se produc, apar alte disfuncționalități în interiorul sistemului și alte incompatibilități între școală și societate.

Pentru a servi integrării sociale, conținuturile ar trebui să urmărească pregătirea tinerilor pentru viitor și pentru a se putea adapta la schimbări ; deci, concret, ele ar trebui să contribuie la dezvoltarea curiozității și a spiritului critic, la formarea autonomiei intelectuale și morale, sociale și culturale, la dobândirea competențelor necesare în căutarea, selectarea, tratarea și interpretarea informațiilor, la formarea aptitudinilor de a rezolva probleme, la însușirea unor valori precum responsabilitatea, cooperarea, participarea, solidaritatea, toleranța etc.

Fără a ne propune să epuizăm un subiect atât de vast, vom încerca să sistematizăm situațiile în care conținuturile determină scăderea atractivității educației școlare, generând implicit devianța școlară. În principal, aceste situații sunt cele care rezultă din ignorarea *criteriilor de pertinență ale conținuturilor*. După G. Văideanu[120], conținuturile relevante pentru trebuințele formative individuale, dar și pentru progresul social sunt cele care respectă următoarele criterii :

a) deschiderea față de progresul științei și tehnologiei, care determină introducerea informațiilor noi în conținuturile învățământului, din perspectiva finalităților educației ;
b) reevaluarea periodică a valorilor culturii școlare în vederea menținerii unui acord axiologic între acestea și valorile noi, rezultate în urma evoluției culturii și artei ;
c) menținerea echilibrului între conținuturile axate pe problematica mondială și cele axate pe trebuințele individuale, problematica locală și națională ;
d) adaptarea conținuturilor la trebuințele de învățare ale elevilor, dar și la posibilitățile lor individuale ;
e) asigurarea coerenței conținuturilor prin eliminarea contradicțiilor sau rupturilor dintre capitole, dintre discipline sau dintre conținuturile vehiculate în diferitele cicluri școlare ;
f) asigurarea echilibrului în conceperea conținuturilor la nivel central (planuri de învățământ, programe, manuale) și la nivel instituțional (prin articularea experiențelor de învățare formale cu cele nonformale și informale) ; asigurarea echilibrului între grupele de obiective, între grupele de discipline, între elementele teoretice și cele practice, între ponderile atribuite cuvântului și imaginii, între ponderile atribuite diferitelor moduri de organizare a învățării (în clase convenționale, în grupe, în perechi etc.) și diferitelor metode de predare-învățare ;
g) conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării astfel încât să determine elevii să se implice în eforturi cu valoare formativă, care să fie intrinsec motivante în raport cu activitățile de învățare ;
h) orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor, astfel încât șansele de succes ale tuturor elevilor să fie asigurate, iar pregătirea pentru integrarea în viața economică, socială și culturală să fie cât mai bună.

120. G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, pp. 189-190.

Realitatea practicii educaţionale se abate uneori semnificativ de la aceste criterii, iar situaţiile cele mai frecvente, cu implicaţii directe asupra devianţei şcolare, sunt :

a) Conţinuturile educaţiei şcolare conduc la devianţă şcolară când *nu corespund şi nu satisfac trebuinţele de învăţare fundamentale ale elevilor* (vezi capitolul I, subcapitolul 3.1.), nu se raportează la interesele, aspiraţiile şi problemele lor. Elevii aşteaptă de la şcoală să le faciliteze integrarea socială, ceea ce înseamnă concomitent : competenţă socială, reuşită materială şi implicarea în construcţia societăţii. Conţinuturile şcolare care nu satisfac şi nu se subordonează acestor expectanţe se caracterizează prin trăsături precum : orientarea spre trecut, abordarea excesiv de teoretică, detaşarea de problemele societăţii şi ale individului. Toate aceste aspecte fac ca ele să fie percepute drept inutile, lipsite de relevanţă din perspectiva integrării sociale. Cei mai mulţi elevi devianţi au în comun incapacitatea de a vedea semnificaţia şi utilitatea a ceea ce învaţă în şcoală.

Vom detalia aceste aspecte pentru exemplul învăţământului românesc. A. Miroiu[121] face o excelentă analiză a lipsei de pertinenţă a conţinuturilor învăţământului românesc în raport cu trebuinţele şi aspiraţiile elevilor. El constată că din curriculumul oficial lipseşte pregătirea pentru viaţa privată, pe care Legea Învăţământului din 1995 nici nu o enunţă ca pe una dintre finalităţile educaţiei. Elevii nu învaţă nimic despre ei ca persoane, iar în conţinuturile şcolare subiecte cum ar fi căsătoria, naşterea, moartea etc. sunt fie evitate, fie trivializate. Nu se acordă atenţie unor conţinuturi absolut necesare pentru viaţa cotidiană a elevilor, cum ar fi : managementul domestic şi administrarea bugetului familiei, abilităţile casnice, îngrijirea propriei persoane, a copiilor şi a celor aflaţi în neputinţă, educaţia sanitară şi sexuală, problemele de planning familial, relaţiile de familie, prietenie, vecinătate, cultura *loisir*-ului, educaţia pentru participarea comunitară, educaţia rutieră. Toate aceste conţinuturi sunt ignorate de şcoală, care face presupunerea – eronată – că cea care le realizează este familia. Majoritatea elevilor nu are de unde să înveţe cum să se hrănească corect, cum să-şi întreţină sănătatea şi cum să se protejeze împotriva alcoolismului, toxicomaniei, prostituţiei, pornografiei, sarcinilor nedorite, violului, pedofiliei, SIDA, agresivităţii sau accidentelor de circulaţie. Toate aceste probleme sunt tratate ca fiind lipsite de demnitate epistemologică.

Abordarea excesiv de teoretică a conţinuturilor valorizate social se vădeşte în faptul că elevii/absolvenţii, deşi au parcurs programe încărcate, nu pot să-şi explice, de exemplu, fenomene fizico-chimice cu impact direct ; imposibilitatea de a aplica conţinuturile învăţate la şcoală în situaţii şi contexte personale este efectul unui adevărat cult pentru abstractizarea informaţiei, considerându-se că singura facultate mintală veritabilă este raţiunea. Programele şi manualele au în vedere în primul rând înţelegerea verbală şi logică-matematică şi prea puţin cea intuitivă, relaţională, comunicativă, empatică, afectiv-emoţională, motrice, tehnică sau artistică.

Orientarea spre trecut se reflectă în cvasiinexistenţa în programe şi manuale a unor tematici specifice prezentului şi/sau atractive pentru elevi, cum ar fi : componentele de *science-fiction*, muzica rock, analiza impactului jocurilor pe computer şi al realităţilor virtuale asupra destinului indivizilor, critica de film, cercetarea şi comunicarea socială. De asemenea, lipsesc încercările de abordare/implementare a unor tematici specifice

121. A. Miroiu (coord.), *op. cit.*, pp. 64-69.

comunităţii umane de la acest sfârşit/început de mileniu (problematica mediului, drepturile minorităţilor etc.), care ar putea forma elevi mai ataşaţi ideii de participare la rezolvarea problemelor comunităţii.

b) Un aspect distinct în etiologia devianţei şcolare îl reprezintă *conţinuturile supradimensionate*, programele şi manualele supraîncărcate. Impunerea parcurgerii unor asemenea programe este o modalitate concretă a şcolii de a gestiona eşecul şcolar; inevitabil, cantitatea excesivă de informaţii va avea ca efect selecţia unei minorităţi şi ratarea majorităţii, cu toate consecinţele care derivă de aici: etichetare, categorizare şi devianţă.

c) *Neangajarea sau neutralitatea valorică a conţinuturilor* poate fi o altă cauză a devianţei şcolare. Nu avem în vedere numai valorile morale, ci şi valorile estetice, ştiinţifice, civice, sociale şi filosofice. „În faţa derutei adolescenţilor la contactul cu un mare număr de valori, adesea contradictorii, educatorii se mulţumesc să se eschiveze de la problemă sau să-şi decline competenţa."[122] Misiunea fundamentală a şcolii este de a-i ajuta pe elevi să-şi formeze atitudini. Atitudinile, enunţate ca parte a obiectivelor educaţiei, se construiesc în jurul unor valori. Deci şcoala ar trebui să-i înveţe pe tineri să observe persoane care trăiesc, apreciază o anumită valoare (şi valori diferite), să reflecteze, să analizeze, să înţeleagă, să admire, să aleagă, să încerce, să trăiască valori. În locul acestui exerciţiu de viaţă, şcoala propune o abordare abstractă, neutră a realităţii, care nu rămâne fără consecinţe. G. şi V. de Landsheere observau că „atâta vreme cât aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ"[123]. Or, ambiguitatea reprezintă un teren optim pentru apariţia devianţei.

d) *Lipsa de articulare a conţinuturilor formale, nonformale şi informale* ar putea fi privită ca o consecinţă a voinţei de neimplicare valorică sau ca un efect al voinţei de detaşare de contextul social. Ignorarea experienţelor acumulate de elevi în afara şcolii nu poate decât să consolideze percepţia unei rupturi între educaţia şcolară şi viaţa reală din afara şcolii. Această constatare este punctul de pornire pentru o altă variantă de raţionament care conduce la concluzia că şcoala este inutilă.

e) *Organizarea anacronică a conţinuturilor*, lipsa de flexibilitate, concepţia disciplinelor-„insulă" şi specializarea îngustă nu corespund diversităţii intereselor elevilor şi nu fac decât să accentueze caracterul constrângător al învăţării, creând condiţii pentru eşecul şcolar. A. Miroiu[124] observa că există la noi o mare rezistenţă din partea cadrelor didactice la orice tentativă de „defeudalizare" prin interdisciplinaritate a disciplinelor clasice, care poate fi explicată prin mentalitatea profesorilor, prin obişnuinţa de a vedea în propria specializare reflexul puterii lor.

f) *Metodologia inconsecventă de elaborare a unor programe*, fără să se plece de la finalităţi, obiective şi fără precizarea acestora, determină alte disfuncţionalităţi la

122. J. Houssaye, *Les valeurs à l'école*, P.U.F., Paris, 1992, p. 140.
123. G. şi V. de Landsheere, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p. 255.
124. A. Miroiu, *op. cit.*, p. 55.

nivelul conţinuturilor: slaba lor coerenţă, dezechilibrele între grupele de discipline sau între discipline, absenţa perspectivei interdisciplinare în conceperea planurilor de învăţământ, programelor şi manualelor[125] etc.

Aşadar, incompatibilitatea şcoală-sistem social, constatată la nivelul obiectivelor, se amplifică şi se diversifică în planul conţinuturilor, pliindu-se pe decalajul tot mai mare între ceea ce aşteaptă elevii de la educaţie şi şcoală şi ceea ce le oferă acestea. Decalajul devine cu atât mai vizibil într-o societate care funcţionează după valorile democraţiei; într-un context social democratic sau într-un sistem de învăţământ preocupat să-şi democratizeze structurile, impunerea unor programe cu conţinuturi tradiţionale, rigide sau chiar elitiste reprezintă un factor generator de devianţă şcolară.

4. *Metodele de predare-învăţare*. Nu se pot face corelaţii între tipuri particulare de metode de predare-învăţare şi probabilitatea apariţiei devianţei, aşa încât, în loc să ne referim la fiecare metodă/tehnică în parte, vom face referire la contextele în care aplicarea lor devine ineficientă sau frustrantă. De exemplu, ne vom feri să afirmăm că metodele expozitive produc devianţă, dar vom afirma că un accent prea mare pus pe această categorie de metode poate fi o condiţie care să favorizeze, în anumite situaţii, apariţia eşecului şcolar şi, indirect, a inadaptării elevilor.

Metodele de predare-învăţare pot contribui la apariţia conduitelor de devianţă şcolară în următoarele situaţii:

a) *Când nu activizează elevii*. Cercetările lui Jean Piaget au demonstrat necesitatea ca elevul să fie implicat mintal, dar şi acţional în activitatea de învăţare. Educaţia bazată în mod fundamental pe comunicarea verbală a fost denunţată deja de către J.J. Rousseau, care, criticând educaţia oficială contemporană lui, o caracteriza drept „educaţie flecară", arătând că: „Dacă vreodată înlocuieşti în spiritul lui [al elevului – n.a.] raţiunea cu autoritatea [celor spuse de adult – n.a.], nu va mai raţiona; nu va fi decât jucăria opiniei altuia"[126]. Scoaterea învăţării din contextul acţiunii imediate are avantajul că facilitează sarcina de a deosebi esenţialul de neesenţial, dar are şi un risc major: formalismul. Formalismul întreţine învăţarea mecanică, sprijinirea cunoştinţelor pe autoritatea profesorului, reduce curiozitatea etc. Tocmai în acest context, psihologul american J. Bruner arăta că „nimic nu e mai esenţial într-o disciplină decât modul de gândire pe care-l presupune"[127] şi insista asupra importanţei activizării elevului prin participarea sa efectivă la formularea de probleme şi la rezolvarea lor.

Activizarea elevilor are, alături de eficienţa învăţării, şi alte avantaje, care nu trebuie subestimate: permite interacţiuni mai consistente profesor-elev şi elev-elev, acordă o marjă de libertate mai mare elevilor, îi scoate din condiţia frustrantă a imobilismului fizic şi psihic, facilitează articularea conţinuturilor formale cu cele

125. G. Văideanu, „De la Lege la Reforma învăţământului. Concluziile unei mese rotunde", Comisia Naţională a României pentru UNESCO, în *Tribuna Învăţământului*, 1993, pp. 14-15.
126. J.J. Rousseau, *Emil sau Despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973, pp. 148-149.
127. J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 177.

informale și nonformale. Nu în ultimul rând, activizarea este și semnul respectului pentru ființa celui educat, girându-se astfel competențele sale de a urma anumite proceduri, de a găsi răspunsuri la problemele date. Interacțiunile între profesor și elev, susținute prin activizare, asigură o mai bună cunoaștere a particularităților elevilor și ameliorarea climatului afectiv. Din aceste motive, e lesne de înțeles de ce un învățământ care supralicitează metodele expozitive e receptat de elevi ca puțin atractiv, chiar frustrant și nedemocratic. În acest sens, R. Hubert[128] observa că educația intelectuală are efecte profunde asupra educatului numai în măsura în care cunoașterea este ea însăși o activitate, ceea ce presupune ca subiectul să adopte în privința obiectului cunoașterii o anumită atitudine activă, care să-i permită să-i sesizeze natura.

b) *Când predarea nu este individualizată*, acest neajuns adăugându-se lipsei de varietate a demersurilor pedagogice, monotoniei sau chiar monolitismului lor. Predarea frontală, oricare ar fi situația în care se aplică și beneficiile estimate, pornește de la noțiunea „elevului mediu", care se dovedește o abstracție periculoasă. Însăși normativitatea procesului didactic cere respectarea particularităților psihologice individuale ale elevilor. Mitul elevului mediu generează dificultăți de învățare la elevii cu un nivel slab al achizițiilor, dar este frustrant și pentru elevii cu rezultate bune. Ca „adaptare a procesului educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului"[129], individualizarea se poate realiza la nivelul conținuturilor, metodelor de predare-învățare, mediului psihologic sau al standardelor de performanță. În ce privește metodele de predare-învățare, individualizarea cere ca o condiție de bază cunoașterea stilului cognitiv al elevului (vezi capitolul II, subcapitolul 2.4.2.) și mai puțin raportarea la criteriul nivelului, ceea ce ar fi de natură să genereze discriminări. Pedagogia modernă recomandă ca optimă nu doar individualizarea prin metode/procedee didactice sau prin formele de organizare a învățării, ci chiar folosirea unui curriculum propriu ; „balanța curriculară proprie"[130], centrată pe trebuințele formative individuale, este specifică fiecărui elev și are ca efect dezvoltarea unui nivel optim de competență în fiecare dintre ariile ce alcătuiesc curriculumul propriu. Obținerea acestor rezultate este însă posibilă doar într-un învățământ complet individualizat. În învățământul colectiv, în care se utilizează mai mult predarea frontală, diferențele interindividuale la nivelul elevilor, pe de o parte, și constrângerile impuse de timp, pe de altă parte, limitează individualizarea și activizarea elevilor

É. Faure, referindu-se la necesitatea individualizării, sublinia că „eficacitatea studiului nu e în funcție de rigoarea științifică a învățământului – al cărui conținut, în tot cazul, este în parte iluzoriu din cauză că se perimează –, ci de calitatea relațiilor dintre cel ce învață și sursa cunoașterii"[131]. Dacă aceste relații se bazează pe compatibilitate, studiul se va finaliza cu succes, ceea ce va avea efecte pozitive asupra motivației învățării școlare.

---

128. R. Hubert, *Traité de pédagogie*, P.U.F., Paris, 1965, p. 127.
129. C. Crețu, „Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculumului", în C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 128.
130. I. Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 44.
131. É. Faure, *A învăța să fii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 190.

c) *Când accentul cade mai mult pe competiţie decât pe cooperare.* Impregnată de ideologie, dezbaterea cooperare *versus* competiţie, tranşată în ultimele două decenii prin rezultatele studiilor de psihologie socială, pare să dea câştig de cauză cooperării. Pentru a înţelege mai adecvat miza controversei, e necesar să facem mai întâi referiri la modul în care înţeleg elevii scopurile cooperative/competitive ale învăţării şcolare; astfel, din punctul de vedere al elevului, cooperarea implică faptul că scopul nu se poate realiza decât dacă şi ceilalţi reuşesc, în timp ce competiţia înseamnă că îşi poate atinge scopul numai dacă ceilalţi nu reuşesc.

Cercetările de psihologie – centrate pe performanţele elevilor, consideraţi individual, desprinşi de contextul individual al învăţării – şi cele de psihosociologie au susţinut teze contrare. De exemplu, psihologii Ausubel şi Robinson[132] atribuie competiţiei merite cum ar fi: stimularea efortului şi a productivităţii individuale, promovarea normelor şi aspiraţiilor mai înalte şi micşorarea distanţei dintre capacităţi şi realizări, văzând în ea „o formă motivaţională a afirmării de sine". Dacă pentru educator contează în primul rând performanţa, atunci structura competitivă a activităţilor de predare-învăţare va reprezenta o soluţie eficientă. Dacă însă educatorul se preocupă de asigurarea unui climat afectiv pozitiv, securizant, el va considera mai convenabilă cooperarea. Competiţia îi motivează pe cei care au un status înalt în clasa de elevi, efectele sale asupra elevilor cu o imagine de sine defavorabilă fiind opuse; pentru aceştia, competiţia generează anxietate, comportamente agresive, rivalitate, conflicte, sentimente de invidie şi egoism[133]. Deci structura competitivă a activităţilor şcolare generează devianţă şcolară, deoarece presupune întotdeauna un învins şi un învingător; ea exacerbează orgoliile personale şi duce inevitabil la categorizări, etichetări şi discriminări.

d) *Când nu lasă loc pentru exprimarea creativă a elevilor.* Rigiditatea şi accentul pus pe memorare-reproducere sunt efecte ale tipului de obiective şi conţinuturi descrise mai sus, ele fiind întărite şi prin practicile de evaluare. Obiectivele exprimate în termeni de cunoştinţe şi conţinuturile prezentate într-o formă prea abstractă, care nu se conectează la experienţele acumulate de elevi pe căi informale şi nonformale, determină apelul la metode frontale, ce menţin elevii în ipostaza de receptori pasivi de informaţii. Metodele de predare-învăţare, care nu permit exprimarea creativă a elevilor, sunt deosebit de frustrante (nu discutăm aici eficienţa lor), deoarece nu îngăduie afirmarea de sine, în condiţiile în care am văzut că această componentă este universală; elevii au trebuinţa de a-şi afirma unicitatea. În al doilea rând, posibilitatea exprimării creative a elevilor ar putea da ocazia dobândirii succesului şi afirmării pozitive de sine acelor elevi care eşuează frecvent la disciplinele clasice. Astfel, dacă educaţia şcolară ar încuraja creativitatea elevilor, s-ar oferi prin aceasta o alternativă de acces la o identitate socială pozitivă pentru acei elevi care obţin rezultate modeste atunci când sunt puşi să memoreze şi să reproducă; or, cu cât şcoala oferă mai multe alternative legitime de acces la statut, vor apărea cu atât mai puţine conduite de devianţă şcolară. Orice elev cu o dotare psihică obişnuită poate fi valorizat pe terenul creativităţii.

---

132. F. Ausubel şi G. Robinson, *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 491.
133. I. Radu, *Psihologie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974, p. 192.

5. *Evaluarea.* Nu ne vom referi aici la defecţiunile tehnice (lipsa de validitate, fidelitate etc.) ale probelor de evaluare şi nici la ceea ce e denumit în mod generic „factori perturbatori ai aprecierii şi notării", care sunt analizaţi pe larg în literatura pedagogică[134]. Evaluarea reprezintă momentul care generează cel mai mare stres şi cele mai multe frustrări în viaţa elevilor devianţi, deoarece pe baza ei se fac judecăţile de valoare şi categorizările, se fac predicţii ce marchează elevii o mare parte din viaţa lor. Cele mai multe conduite de devianţă şcolară au ca punct de plecare judecăţile de valoare asupra capacităţilor/valorii elevilor ca indivizi.

Presupunând că, din punct de vedere tehnic şi din perspectiva estimării, evaluarea este corectă (obiectivă), enumerăm următoarele situaţii în care ea poate orienta elevii către conduite deviante:

a) *Când este lipsită de transparenţă.* O evaluare transparentă presupune informarea elevilor asupra scopului, obiectivelor şi criteriilor de evaluare. Orice evaluare lipsită de transparenţă lasă elevilor suspiciunea favoritismului pentru unii şi a persecuţiei pentru alţii, fără să mai vorbim de faptul că valoarea ei formativă devine nulă.

b) *Când criteriul esenţial al evaluării este fidelitatea reproducerii* cunoştinţelor, în condiţiile în care nu toţi elevii au acelaşi potenţial de memorare. Apare în acest context – cel al diversităţii stilurilor de învăţare ale elevilor – şi problema corelată, a standardului unic de apreciere. În condiţiile în care elevii sunt diferiţi, nu numai sub raportul posibilităţilor intelectuale şi al stilului cognitiv, dar şi în ce priveşte valorile cu care vin în contact sau stilurile acţionale, apare necesitatea stabilirii mai multor niveluri de exigenţă (ceea ce ar corespunde şi imperativului individualizării educaţiei). Exigenţa unică medie, consecinţă a mitului elevului mediu, este o cauză de frustrare şi de eşec, deoarece ea demonstrează voinţa şcolii de a gestiona succesul şi de a ierarhiza elevii. Din acest punct de vedere, trebuie să remarcăm că modelul notării individuale este mai puţin frustrant: dispare comparaţia cu performanţa „elevului mediu" sau a celorlalţi colegi, nota obţinută are o semnificaţie personală şi, fără îndoială, posibilităţi de motivare mai mari.

c) *Când e folosită pentru „a plăti poliţele".* Aparent ne-am angajat într-o contradicţie cu presupoziţia iniţială, ceea ce nu este însă cazul. O probă de evaluare poate fi corectă, obiectivitatea notării poate fi asigurată, şi totuşi ea să servească „reglărilor de conturi" între profesor şi elev. În special profesorii care văd în profesia lor doar ipostaza de putere, posibilitatea de a controla vieţile elevilor folosesc evaluarea ca pe un mijloc de sancţionare a unor conduite deviante sau a atitudinilor nonconformiste. Propunând subiecte/sarcini exagerat de dificile, ei pun în mod deliberat elevii în situaţia eşecului. În felul acesta se ajunge destul de repede la o escaladare a tensiunii afective, deoarece nu acesta e cel mai eficient mod de a induce conformismul elevilor. Marea majoritate a elevilor reacţionează, în situaţii asemănătoare, prin conduite deviante.

134. Vezi V. şi G. de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975.

d) *Când e dominată de voința de a ierarhiza*. Există în această mentalitate o reminiscență a concepției „pedagogiei curbei în formă de clopot"[135], dominată de grija selecției. Specifică acestei pedagogii era convingerea educatorilor că munca lor va fi benefică numai pentru o minoritate a elevilor, ceea ce a generat obsesia lor pentru clasificarea acestora pe o scară ierarhică; miza acestui demers era eliminarea celor „răi" și „nedotați", pentru a permite celor „buni" și „dotați" să avanseze mai ușor către vârful piramidei școlare. Dacă această mentalitate nu era anacronică în secolul trecut, când condițiile socioeconomice făceau o triere masivă a populației școlare și când materia cenușie nu era percepută ca un capital valoros, în societatea contemporană această concepție devine barbară. Adjectivul nu este exagerat, deoarece, pe de o parte, progresul cercetărilor de psihologie socială școlară a demonstrat consecințele pe termen lung ale etichetărilor, iar pe de altă parte, contemporaneitatea pretinde valorizarea întregului potențial uman.

e) *Când stilul evaluării este unul aversiv*[136]. Expresie a unui stil educațional autoritar, stilul aversiv în evaluare caracterizează acei profesori la care acțiunile de evaluare a rezultatelor elevilor sunt astfel concepute încât să aibă ca efect întărirea autorității proprii, fiind bazate pe constrângere și intimidare. Verificarea agresivă a pregătirii elevilor are la bază intenția evidentă a profesorului de a-i surprinde pe elevi când nu au învățat, în dorința de a-i sancționa pentru orice eroare sau lacună, și criterii de apreciere foarte exigente. Acest stil generează la elevi frustrare, teama permanentă de a fi examinați și judecați, încercări de simulare a înțelegerii cunoștințelor etc. În planul formelor de manifestare a devianței școlare, un stil aversiv de evaluare conduce la absenteism, fuga de la școală – când elevul realizează amenințarea evaluării iminente, pentru care se știe insuficient pregătit –, dar și la conduite violente: vandalism, agresarea colegilor care nu l-au ajutat sau chiar a profesorului.

6. *Formele de organizare a învățării*. Acest aspect al curriculumului generează conduite deviante atunci când se caracterizează prin rigiditate. Vom analiza în continuare câteva aspecte ale manifestării acestei rigidități:

a) *Organizarea timpului școlar este rigidă* dacă se conformează unui model în care „ora de clasă" are aceeași durată pentru învățarea limbii materne, matematicii, filosofiei, desenului, lucrului manual, muzicii etc. în școala elementară, gimnaziu, liceu, pentru copiii de 7, de 14 și de 18 ani. Orarul este rigid deci atunci când nu ține cont de diferențele între discipline în ceea ce privește dificultatea intrinsecă a conținutului, când nu ține cont de vârstă, de momentele zilei, de diversitatea altor cerințe pedagogice, de normele de igienă a muncii intelectuale („rapoartele PNUD arată că standardele actuale ale învățământului românesc sunt în contradicție cu standardele internaționale de igienă mintală"[137]).

Cercetările de fiziologie și anatomie, medicină, psihologie etc.[138] au demonstrat că ritmurile activității intelectuale diferă în funcție de vârstă, momentul zilei, poziția zilei

135. C. Bîrzea, *La pédagogie du succès*, P.U.F., Paris, 1982, p. 10.
136. I.T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000, pp. 329-330.
137. A. Miroiu, *op. cit.*, p. 56.
138. I. Ionescu, *op. cit.*, p. 90.

în săptămână. O organizare rigidă a timpului de studiu nu ţine cont de tipul de activitate (fizică, intelectuală), de odihnă, de alimentaţie, de necesitatea asigurării unui regim de activitate care să respecte cerinţele de igienă a activităţii şcolare.

b) *Organizarea spaţiului clasei este rigidă* atunci când presupune respectarea unor poziţii imobile şi când această situaţie interzice libertatea de mişcare şi de comunicare a elevilor. Exemplul care ilustrează cel mai fidel acest tip de organizare a spaţiului clasei este „paradigma clasei dreptunghiulare"[139]. Acest tip de paradigmă, existând din secolul al XIX-lea, porneşte de la premisa că organizarea clasei trebuie să favorizeze exercitarea autorităţii profesorului. În acest scop, pupitrele elevilor erau fixate pe podea, în rânduri paralele, orientate spre catedră – locul de unde vin lumina cunoaşterii, dar şi comenzile şi indicaţiile. Pentru a conferi mai mult prestigiu profesorului, catedra era urcată pe un podium. Efectele asupra comunicării-învăţării sunt în acest caz: accentuarea dependenţei elevilor faţă de profesor, privilegierea predării, şi nu a învăţării, descurajarea interacţiunilor între elevi şi posibilitatea exercitării controlului de către profesor. Elevii au relaţii de tipul faţă în faţă doar cu profesorul, este favorizată competiţia, iar reţeaua de comunicare e extrem de săracă.

c) *Organizarea învăţării pe grupe este rigidă* atunci când grupele sunt alcătuite după criterii fixe, cum ar fi, de pildă, nivelul performanţelor. Dincolo de faptul că această organizare generează etichetări şi stigmatizează, ea afectează şi învăţarea elevilor. În general, elevii din grupele de nivel înalt primesc o instrucţie mai bună, cantitativ, dar şi calitativ, decât cei din grupele de nivel slab; de asemenea, ei petrec mai mult timp pentru rezolvarea sarcinilor, sunt mai rar întrerupţi pentru motive administrative sau disciplinare, sunt încurajaţi şi recompensaţi mai frecvent, participă mai mult la discuţii decât colegii lor din grupa „slabă". În grupele de nivel înalt, ca urmare a dinamicilor psihosociale, motivaţia şi efortul pentru studiu cresc, stima de sine se consolidează, ceea ce explică performanţele învăţării în acest context. În grupele de nivel slab, nu se constată o îmbunătăţire a progresului, iar permanentizarea reunirii aceloraşi elevi cu o imagine de sine defavorabilă creează condiţii pentru manifestarea conduitelor de devianţă şcolară.

d) *Ancorarea în rutina pedagogică*: acelaşi tip de lecţie, cu aceleaşi metode (care îi avantajează pe unii în defavoarea altora), propunând acelaşi tip de sarcini (de exemplu, memorare, exerciţii de comprehensiune, compunerea clasică); aceeaşi organizare a clasei, în acelaşi spaţiu – totul permanentizat – elimină curiozitatea şi dorinţa de a şti, anulează motivaţia de conformare la norme şi valori, stârnind o puternică dorinţă de evaziune.

7. *Disciplina şcolară*. În literatura de specialitate[140] sunt descrise trei tipuri de disciplină şcolară:

a) *Stilul bazat pe „relaţie şi ascultare"*, ce rezultă dintr-o filosofie a educaţiei potrivit căreia copiii se dezvoltă în virtutea exprimării-actualizării potenţialului lor

139. C. Bîrzea, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, pp. 101-102.
140. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, pp. 117-127.

înnăscut ; în acest sens, școala trebuie să le ofere elevilor un mediu care să le faciliteze dezvoltarea și exprimarea sentimentelor. Dacă apar probleme de comportament, profesorul trebuie să-și manifeste încrederea în capacitatea elevului de a depăși singur dificultățile ; în școlile ce adoptă acest tip de disciplină, rolul profesorului este de a asculta și consilia elevii, de a reflecta sentimentele lor, evitând judecățile de valoare, etichetările și tutelarea, încercând efectiv să-i ajute pe elevi să dobândească controlul asupra comportamentului și vieții lor. Acest stil de disciplină încorporează perspectiva psihologiei umaniste, considerând că educația se construiește pe baza și în jurul dorinței naturale a elevului de a învăța.

Abordarea „relație-ascultare" caută astfel să dea mai multă putere elevilor, pentru a-și asuma responsabilitatea propriilor conduite. Din punct de vedere tehnic, când apar comportamente perturbatoare, profesorul recurge la ascultarea activă : reflectă sentimentele elevului, pe baza parafrazării variantei explicative a elevului referitoare la situația-problemă (interpretează deci adecvat percepția elevului) și oferă ajutor prin comunicare susținută și eficientă. Aspectul central al acestei abordări este „nostrificarea" problemei : dacă profesorul privește problema de comportament ca pe o problemă care îi aparține și lui, nu numai elevului, rezultatul va fi exprimarea sinceră și directă a sentimentelor sale față de problemă, prin așa-numitele „mesaje-eu". Acest tip de mesaj descrie o comunicare cu trei dimensiuni : exprimarea sentimentelor față de situație, specificarea situației și justificarea sentimentelor (un exemplu de „mesaj-eu" ar putea fi următorul : „Mă întristez când văd că vorbiți în timp ce explic lecția, deoarece știu că nu veți înțelege ce aveți de făcut"). Folosirea „mesajelor-eu" nu determină reprimarea conduitelor perturbatoare ale elevilor în virtutea confruntării cu autoritatea adultului ; ascultarea activă și „mesajele-eu" previn însă structurarea conflictului elev-profesor, prin folosirea unui gen de comunicare în care fiecare dintre cei doi identifică nevoile și sentimentele celuilalt și, pe această bază, ambii se implică în rezolvarea unei probleme, într-un mod acceptabil și reciproc avantajos.

b) *Stilul bazat pe „confruntare-contractare"*, care emerge dintr-o filosofie a educației potrivit căreia copiii se dezvoltă în urma interacțiunii dintre forțele interne și forțele externe ; educația și școala urmăresc, din această perspectivă, să-i facă pe elevi să devină conștienți de semnificația și consecințele comportamentului lor și să le consolideze comportamentele definite ca acceptabile din punct de vedere social. Când apar dificultăți de comportament, profesorul prescrie elevului deviant responsabilitatea de a găsi o soluție acceptabilă. Sarcina profesorului este de a elibera potențialul elevului, printr-un proces de interacțiune în care conflictele se rezolvă prin împărțirea unor responsabilități. Profesorul va îndruma elevul, confruntându-l cu consecințele acțiunilor sale și elaborând un plan (un contract) pentru întărirea comportamentelor dezirabile.

Acest stil de disciplină propune o implicare mai activă a profesorului în corectarea conduitelor elevilor ; din punct de vedere teoretic, stilul „confruntare-contractare" se bazează pe concluziile lui A. Adler[141], care interpretează problemele de comportament ca pe niște răspunsuri personale în fața eșecului de a obține aprobarea socială prin interacțiuni sociale normale. Concret, profesorul caută să schimbe interpretarea situației de către elevi și să le dezvolte moduri adecvate de captare a atenției celorlalți, prin

141. A. Adler, *Psihologia copilului greu educabil*, IRI, București, 1992.

folosirea întrebărilor directe şi a afirmaţiilor destinate să anuleze scopurile urmărite de elev prin comportamentul inadecvat şi să planifice consecinţele logice ale acestuia. În acest caz, intervenţia constă în solicitarea de explicaţii cu privire la comportamentul-problemă şi în invitarea elevului să se implice în identificarea soluţiilor. Atunci când în urma discuţiilor rezultă un plan realist de schimbare a comportamentului inadecvat, acesta devine un contract pentru viitoarele interacţiuni profesor-elev şi clasă-elev.

c) *Stilul bazat pe „reguli-recompense/pedepse”*, care porneşte de la presupoziţia că dezvoltarea copilului este condiţionată de forţe externe, ceea ce este în acord cu orientarea behavioristă, conform căreia adaptarea comportamentului este determinată de mediu. Din această perspectivă, educaţia şi şcoala trebuie să ofere elevilor un mediu bazat pe controlul comportamentelor, capabil să formeze abilităţile sociale şi academice cerute de integrarea socială. Dacă apar conduite deviante, profesorul are responsabilitatea să găsească o soluţie, manipulând sistemul recompense-sancţiuni astfel încât să modifice comportamentul perturbator.

Acest stil de disciplină valorifică ideile psihologilor behaviorişti, mai precis ideea că orice comportament se învaţă în urma asocierii acţiunii cu consecinţele ei. În şcolile ce practică un astfel de stil de disciplină şcolară, profesorii au puterea şi responsabilitatea de a recompensa comportamentele bune şi, atunci când e necesar, de a pedepsi comportamentele indezirabile. Astfel, profesorii vor stabili reguli care vor defini comportamentul dezirabil, vor oferi recompense pentru a fixa/consolida acest tip de comportament şi vor prevedea consecinţele neplăcute pentru a reduce comportamentele deviante.

Cercetările realizate[142] indică lipsa de eficienţă a stilului „reguli-recompense/pedepse” ; s-a demonstrat ideea potrivit căreia, cu cât şcoala încearcă mai mult să constrângă, să manipuleze, să controleze şi să formeze comportamentul elevilor, cu atât creşte probabilitatea apariţiei conduitelor deviante. Cauzele acestora, se afirmă, sunt rezultatul interferenţelor şcolii în procesul creşterii naturale a copilului. De aici s-a dedus necesitatea de a structura un mediu de învăţare permisiv, liberal, democratic, care să satisfacă nevoile de învăţare ale fiecărui elev.

Începând cu Rousseau, continuând cu J. Dewey şi până la reprezentanţii pedagogiilor nondirective, s-a subliniat în teoria educaţiei necesitatea de a-i acorda copilului libertatea de a lua propriile sale decizii. Toţi cei care s-au aliniat la acest punct de vedere au pornit de la presupoziţia conform căreia învăţarea este un proces intrinsec plăcut, motivant. De vreme ce învăţarea este interpretată astfel, orice interferenţă din exterior poate avea ca rezultat stimularea copilului în a rezista încercărilor adultului de a-l forma într-un mod nenatural, prin tentativele de a substitui obiectivele sale obiectivelor urmărite deja de copil. Deci problemele de disciplină ar apărea ca efect al unei incompatibilităţi între procesele naturale de creştere şi cererile instituţiei şcolare.

Se pare că această concepţie este susţinută şi de reprezentanţii psihologiei sociale[143], care constată normalitatea apariţiei crizelor în dezvoltarea fiinţelor umane şi chiar

142. Vezi J. Gnagey, *The Psychology of Discipline in the Classroom*, Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1968.
143. Vezi J. Barus-Michel, F. Genst-Desprairies, L. Ridel, *Crize. Abordare psihosocială clinică*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

efectele lor benefice: „...crizele legate de dezvoltarea normală a ființei umane provoacă schimbări psihice care participă la evoluția individului. Ele pot constitui, pentru subiect, ocazia de a descoperi noi capacități de adaptare și de creație. De asemenea, ele pot duce, atunci când individul este lipsit de mecanismele defensive potrivite și de încrederea procurată de experiențele din trecut, la crize psihologice"[144].

Toate aceste idei ne permit să avansăm ipoteza că orice stil de disciplină școlară caracterizat printr-un prag de toleranță socială redus determină devianța școlară. Așadar, disciplina bazată pe constrângere, pe aplicarea unor sancțiuni severe, în loc să rezolve problema indisciplinei, o agravează. În mod special, un anumit aspect se impune a fi subliniat în acest context: pentru a fi eficient, stilul de disciplină întemeiat pe „reguli-recompense/pedepse" reclamă acordul și participarea tuturor cadrelor didactice pentru elaborarea unui plan de intervenție în cazul conduitelor grave de devianță școlară. Riscul care poate apărea în acest caz este de a se confunda strategia disciplinei școlare cu politica pedepsei; o bună disciplină școlară nu are în vedere numai asigurarea ordinii și intervenția în cazul încălcării codului formal de reguli școlare; o bună disciplină școlară este preventivă, în sensul că, pornind de la o analiză atentă a situației din școală (cum se prezintă ansamblul conduitelor elevilor, ce metode de disciplinare s-au dovedit eficiente, ce aspecte necesită atenție și cum trebuie oferită această atenție), trebuie instituite reguli și proceduri de natură să creeze un cadru în care elevii să se simtă valorizați, integrați, în siguranță, făcând astfel inutile conduitele deviante.

Să reținem pentru moment că, dacă disciplina va îngrădi libertatea copilului și va deveni doar o exprimare a capriciilor adultului, dacă va fi statică, rigidă, atunci ea va avea un efect distructiv: îl va face, în cele din urmă, pe copil refractar la educație, chiar inapt de a fi educat[145]. Din punctul de vedere al psihologiei sociale, fenomenul este explicat prin termenul de „reactanță psihologică": de fiecare dată când un comportament accesibil individului este retras din câmpul său de posibilități (sau amenință să dispară), acesta resimte o restrângere a libertății, ceea ce trezește în el o stare de „reactanță psihologică", adică acea stare emoțională orientată către redobândirea libertății. Intensitatea/amploarea reactanței psihologice depinde de importanța comportamentelor eliminate sau amenințate, de cantitatea acestor comportamente și de intensitatea amenințării (de puterea socială a celui ce amenință)[146].

În primul rând, orice sancțiune aplicată în urma încălcării unei norme se traduce în școală, mai mult sau mai puțin, printr-o excludere de la normalitate (vezi Anexa II), și deci din comunitatea școlară. Paradoxul este evident: pentru a permite comunității școlare să se dezvolte și să-și atingă obiectivele, trebuie excluși din ea acei membri care produc perturbări izolate, repetate sau permanente.

În al doilea rând, sancțiunea e stabilită prin reglementările interioare, după un fel de tarif: unei anumite infracțiuni îi corespunde o anumită pedeapsă. Indiferent de vechimea acestei maniere de a proceda, slăbiciunea, lipsa ei de eficiență provin din faptul că ea devine o sursă de injustiție; sancțiunea nu este aplicată decât în raport cu actul comis și nu se ține cont de motivațiile autorului sau de condițiile în care s-a

144. *Ibidem*, pp. 12-13.
145. G. Albu, *Introducere într-o pegdagogie a libertății*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 177.
146. W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, *op. cit.*, p. 177.

produs delictul. Exigenţa procedurii juste nu este satisfăcută, cu atât mai mult cu cât pedepsele educative (avertismente, teme suplimentare etc.) se acordă pentru greşeli „benigne". Greşelile grave nu lasă loc sancţiunilor educative, ci duc la excludere sau, în cel mai bun caz, la etichetare.

Se creează astfel un cerc vicios: cu cât stilul disciplinei şcolare se caracterizează prin hiperdirijism şi hipercontrol, cu atât se deteriorează ambianţa sau climatul psihosocial al activităţii şcolare. Or, componenta afectivă are un puternic rol motivaţional în respectarea valorilor şcolare (vezi „teoria ataşamentului"). Ea „declanşează şi amplifică eforturile profesorului şi elevului în direcţia realizării obiectivelor prevăzute"[147]. Dacă scade motivaţia conformării, cresc numărul şi gravitatea conduitelor deviante, ceea ce impune un stil şi mai autoritar. În ultimul capitol vom arăta că nu aceasta este soluţia, ci accentul pus permanent pe recompensă.

În practica şcolară a „disciplinării", cele mai multe probleme apar atunci când stilul disciplinei şcolare nu se adaptează la particularităţile psihologice ale vârstei elevilor. Evoluţia conştiinţei şi judecăţii morale la copii arată că în perioada şcolarităţii se produce trecerea de la stadiul autorităţii[148] (când conduita subiectului este reglată din exterior, de o persoană ce reprezintă pentru copil autoritatea) la stadiul autonomiei morale[149], când subiectul interiorizează şi să un sens personal valorilor şi principiilor morale. Elevul preadolescent sau cel adolescent realizează acceptarea normelor morale ca o formă de identificare cu grupul de referinţă, pe fondul unui efort de definire a valorilor morale într-un sens propriu. El se detaşează de clişeele moralei formale şi sesizează sensul cooperativ al justiţiei. Considerând şi trebuinţa crescută de autonomie, specifică vârstei, dar şi posibilitatea de a-şi asuma responsabilitatea propriei conduite, elevul adolescent nu mai acceptă stilul de disciplină autoritar, impus. La această vârstă, optimă este disciplina şcolară negociată, asumată, şi nu cea impusă graţie unui anumit statut. Manifestările deviante apar ca tentativă de afirmare a independenţei şi autonomiei morale, de respingere a autorităţii morale a adultului.

Un aspect specific, care constituie o cauză de devianţă şcolară, este şi tratamentul discriminatoriu în aplicarea normelor disciplinei şcolare, cei favorizaţi fiind, de regulă, elevii proveniţi din familii cu status socioeconomic înalt, elevii care s-au remarcat prin succese şcolare, elevii care se află în relaţii de rudenie cu personalul didactic. O astfel de practică determină de cele mai multe ori o escaladă a conduitelor de devianţă şcolară, subminând credibilitatea autorităţilor şcolare. În paralel cu tratamentul discriminatoriu, o problemă specifică o reprezintă şi modul de abordare al situaţiilor de indisciplină, în sensul că majoritatea cadrelor didactice comit eroarea fundamentală de atribuire şi, în loc să trateze comportamentul-problemă, tratează copilul-problemă. O astfel de practică este incorectă şi nu sugerează cele mai eficiente modalităţi de intervenţie adaptate la context, pentru că, atribuind vina personalităţii copilului, acesta este etichetat, categorizat, exclus.

---

147. I. Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, p. 32.
148. Stadiu descris de J. Piaget în *Judecata morală la copii*, E.D.P., Bucureşti, 1980.
149. Stadiu descris de L. Kohlberg, *apud* U. Şchiopu şi E. Verza, *Psihologia vârstelor (Ciclurile vieţii)*, E.D.P., Bucureşti, 1995.

2.4.2. *Variabile subiective ale procesului educaţional : profesorul*

Literatura de specialitate a consacrat termenul de didactogenie/didaskogenie pentru a desemna rolul cauzal al acţiunilor educatorului în inadaptarea şcolară. Didactogenia desemnează un gen de influenţă negativă, nonpedagogică, exercitată involuntar de unii profesori şi care are ca efect producerea unor dezechilibre în plan afectiv, cognitiv şi acţional în conduitele elevului.

În literatura psihopedagogică românească, termenul a fost introdus de I. Străchinaru, care l-a definit astfel : „Stare morbidă de tip reactiv, întâlnită la unii şcolari, ca urmare a greşelilor didactice ale educatorilor [...]. Nu constituie rezultatul unor acţiuni intenţionate din partea pedagogilor, ci consecinţa unor gesturi, cuvinte, atitudini insuficient controlate în raporturile cu elevii. Se caracterizează prin modificări la nivelul proceselor nervoase superioare, însoţite, cel mai adesea, de anxietate şi depresie, favorizând fenomenul de dezadaptare şcolară"[150].

Cum toate variabilele obiective prezentate mai sus sunt manipulate de profesor, rezultă că „omul de la catedră" este factorul-cheie în complexul cauzal, specific şcolii, al devianţei şcolare. Cercetările realizate în Marea Britanie[151] au raportat diferenţe considerabile şi semnificative din punct de vedere statistic între 46 de variabile ale şcolii şi rata devianţei şcolare ; majoritatea covârşitoare a acestor variabile se leagă de personalitatea şi acţiunile profesorului. Factori cum ar fi : accentul pus pe achiziţiile academice, disponibilitatea recompenselor, condiţiile psihoafective ale activităţii şcolare, acţiunile profesorului la lecţie sau preocuparea ca elevii să-şi asume responsabilitatea pentru materialele pe care le utilizează în cursul învăţării sunt asociate semnificativ cu apariţia conduitelor de devianţă şcolară.

Cercetările au demonstrat, de exemplu, că ataşamentul elevilor faţă de normele şi valorile şcolare (comportamentul elevilor în clasă) a fost mult mai mare când profesorul îşi pregătea auxiliarele didactice înainte de lecţie, astfel încât se pierdea puţin timp cu aranjarea aparatelor sau cu pregătirea-distribuirea altor mijloace de învăţământ. De asemenea, comportamentul conformist al elevilor a fost asociat cu stilul de disciplină practicat de profesor. Cantitatea de pedepse formale nu este atât de relevantă, însă s-a constatat că frecvenţa intervenţiilor disciplinare ale profesorului în cadrul lecţiei se asociază constant cu un comportament mai turbulent în clasă din partea elevilor ; şi invers, comportamentul elevilor a fost mult mai bun când profesorii au folosit frecvent rugămintea în predare şi „mesajele-eu".

În mod similar, s-a raportat un nivel al succesului academic mai ridicat când temele erau reamintite şi marcate de către profesor în mod sistematic, concomitent cu exprimarea de către acesta a încrederii că cea mai mare parte dintre elevi vor avea prestaţii bune (atât la efectuarea temelor, cât şi la evaluările locale sau naţionale). Şcolile în care profesorii aşteaptă ca elevii să-şi îngrijească caietele şi cărţile au o frecvenţă şcolară

150. I. Străchinaru, *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1969, p. 83.

151. J.V. Furlong, *op. cit.*, pp. 60-74, citează studiul lui J. Reynolds intitulat *Fifteen Thousand Hours*, în care autorul a urmărit în intervalul sugerat în titlu, prin observaţie participativă, toate variabilele la care vom face referire.

mai bună şi un nivel al devianţei şcolare mai mic ; de asemenea, practica şcolară de a încredinţa elevilor funcţii şi responsabilităţi s-a asociat constant cu un nivel scăzut al devianţei şcolare.

Exemplul personal al profesorilor s-a dovedit extrem de semnificativ când aceştia dădeau dovadă ei înşişi de grijă faţă de şcoală, echipamentele şi instalaţiile ei, când îşi arătau oricând disponibilitatea de a discuta/rezolva problemele elevilor, când le furnizau elevilor o imagine pozitivă, care s-a asociat cu un comportament ameliorat al acestora. În schimb, exemplele negative, cum ar fi : începerea cu întârziere a lecţiilor şi terminarea lor mai devreme, folosirea pedepselor fizice neoficiale, atitudinea şi comentariile nepotrivite faţă de alţi profesori sau conducerea şcolii, au avut ca urmare rezultate mai slabe, atât din punct de vedere cognitiv, cât şi comportamental.

Asocierea acestor factori în proporţii variabile cu tipul de conduită al elevilor s-a dovedit mult mai puternică decât orice asociere cu variabilele individuale ale elevilor, ceea ce sugerează că e vorba de un *efect cumulativ* al tuturor acestor factori sociali ai învăţării asupra dinamicii devianţei şcolare[152].

1. *Roluri şi funcţii ale profesorului*. În şcoala contemporană, spaţiu al evoluţiilor rapide, al interferenţelor culturale, care se vrea patronat de valorile democraţiei, rolul profesorului nu se mai limitează doar la transmiterea de cunoştinţe. Profesorul, care este, să nu uităm, reprezentant al statului, trebuie considerat într-o perspectivă multiplă :

a) ca executor, el pune în practică obiectivele politicii şcolare şi le evaluează ;
b) ca terapeut[153], este empatic, se îngrijeşte de problemele emoţionale ale elevilor ;
c) ca eliberator al minţii elevilor, acţionează pentru dezvoltarea echilibrată şi armonioasă a personalităţii educaţilor ;
d) ca partener al educaţiei, intră în relaţie cu alţi factori ai educaţiei, în special cu părinţii ;
e) ca membru al corpului profesoral, intră în relaţii orizontale – cu ceilalţi profesori – şi verticale – cu directorul, inspectorul etc.

O detaliere a acestor roluri ar putea să clarifice circumstanţele în care profesorul – expertul abilitat cu educarea/moralizarea elevilor săi – ajunge să provoace conduite de devianţă şcolară :

a) Profesorul ca executor este preocupat nu numai de urmărirea programei de studiu, ci şi de aplicarea tuturor normativelor sistemului sau instituţiei educative : el este expresia vie a aplicării normelor şi valorilor şcolare, iar calitatea aplicării lor depinde de gradul său de toleranţă şi de interpretările pe care le face, în funcţie de experienţa sa de viaţă şi profesională, dar şi de prejudecăţile şi stereotipurile sale dominante.

b) Profesorul ca terapeut îşi asumă tot mai mult funcţia de consilier[154] : el este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv şi un sfătuitor

152. *Ibidem*, p. 63.
153. Vezi Al. Sen, *Educaţie şi terapie. O viziune educaţională a psihoterapiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
154. I. Nicola, *op. cit.*, p. 475.

al acestora. Funcția de consilier cunoaște în pedagogia actuală o ascensiune evidentă, care se poate justifica astfel :

– elevii ajung în școală cu probleme emoționale, determinate de carențele părinților ca agenți de socializare ; acestea, neremediate, pot constitui punctul de pornire al unor dezechilibre cu consecințe durabile în ansamblul structurării personalității viitorului adult ; în aceste condiții, educația trebuie să devină un act terapeutic, care să participe la diminuarea dezechilibrelor și la refacerea homeostaziei ; numeroși autori, începând cu psihiatrii epocii clasice și până la Adler[155] și Makarenko[156], arată că adeseori destructurarea nevrotică și, într-o anumită măsură, și cea psihotică se prezintă ca „educație prost făcută"[157] și că, în multe situații, psihanalistul încearcă să refacă ceea ce educatorul a făcut incomplet sau greșit ;
– lipsa de participare a profesorului ca interlocutor și, ca atare, nesatisfacerea trebuințelor de comunicare ale copilului se vor regăsi în personalitatea viitorului adult ca frustrare afectivă, sursă afectogenă adeseori activă și la maturitate (vezi și „teoria atașamentului").

Rezultă de aici că unul dintre scopurile esențiale ale educației de bază este cel de a asana și a echilibra toate funcțiile psihice ale elevului. Formarea conduitei protectoare a echilibrului psihic se poate realiza prin armonizarea trebuințelor copilului cu posibilitățile de a le satisface ale adultului/educatorului[158].

c) Profesorul ca eliberator al minții elevilor – o astfel de ipostază presupune preocuparea acestuia de a găsi cele mai potrivite metode și strategii acționale pentru dezvoltarea gândirii elevilor, pentru cultivarea atitudinilor dezirabile social, pentru formarea spiritului critic și dezvoltarea creativității – într-un cuvânt, pentru a conduce elevii către autonomia intelectuală, socială, estetică, morală și axiologică.

d) Profesorul ca partener al educației își asumă rolul de consultant și consilier al familiei, angajând împreună cu părinții (tutorii) acțiunile care se impun în vederea soluționării problemelor ce apar pe parcursul traseului școlar al elevilor. Acest rol merge de la schimbul de informații privind conduita copilului până la oferirea de indicații metodice sau sugestii bibliografice, iar în cazurile deosebite, până la a face educație părinților.

e) Ca membru al corpului profesoral, profesorul se preocupă de luarea deciziilor vizând funcționarea instituției educative și organizarea vieții școlare, se implică în evaluarea/consilierea altor colegi, gândește strategii de acțiune educativă comună (predarea în echipă), militează pentru ameliorarea condițiilor sale de lucru sau pentru ameliorarea statutului său. S-a demonstrat[159] că rezultatele bune ale elevilor și promovarea

155. Vezi A. Adler, *Psihologia copilului greu educabil*, IRI, București, 1995.
156. Vezi A.S. Makarenko, *Conferințe despre educația copiilor*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1956.
157. J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris, 1967, p. 62.
158. É. Claparède, citat de Al. Sen., *op. cit.*, p. 52.
159. UNICEF/UNESCO, *Cerințe speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, București, 1993.

interacțiunilor pozitive dintre educați (colaborare, întrajutorare, solidaritate) își au punctul de plecare în colaborarea din cancelarie.

Prezentarea tuturor acestor expectanțe referitoare la profesor urmărește să avertizeze asupra a două aspecte :

- pot exista situații în care să apară un conflict de roluri (de exemplu, între dispozițiile superiorilor și interesele elevilor), ceea ce reprezintă pentru profesor un factor de stres deosebit de puternic ; în aceste condiții, el poate reacționa într-o manieră frustrantă pentru elevi, grăbind apariția răspunsurilor deviante ;
- este evident că nimeni nu poate satisface în mod ireproșabil toate exigențele profesionale ale carierei didactice ; pentru că implică o solicitare neuropsihofiziologică deosebită, mulți profesori își vor elabora strategii de adaptare bazate pe privilegierea anumitor roluri/funcții în dauna altora ; deși explicabilă, această manieră de acțiune are efecte asupra dinamicii devianței școlare, după cum vom vedea în continuare.

2. *Variabila stilului educațional.* În literatura de specialitate, „stilul educațional" sau „stilul de predare" are înțelesuri atât de diferite, încât aproape că desfide o definiție clară[160]. Impus relativ recent în urma studiilor vizând efectele comportamentului profesorului în clasă (efecte cognitive și noncognitive), stilul educațional include o mulțime de variabile, fiind o rezultantă a interacțiunii tuturor factorilor care țin de situația de învățare, de personalitatea profesorului, de personalitatea elevilor și de caracteristicile grupului.

Vom defini stilul educațional ca fiind „calitatea comportamentelor profesorului, atitudinea sa față de valorile profesiunii didactice și cele ale disciplinei, nota personală de a trata și evidenția valorile disciplinei, de a mânui metodele, tehnicile și cultura, calitatea vieții sale afective, experiența sa de viață, aptitudinile și caracterul"[161]. Stilul educațional este considerat un factor de bază al succesului școlar. După L. Vlăsceanu[162], stilul e asociat comportamentului și se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune cu o anumită consistență internă și o stabilitate relativă, fiind rezultatul personalizării principiilor și normelor ce definesc activitatea formativă.

Din cauza numărului mare de variabile integrate de stilul educațional, în literatura de specialitate se regăsesc numeroase tipologii. Cum nu intenționăm să demonstrăm eficiența unui anumit tip comparativ cu celelalte, agreând idea că „stilul cel mai eficient este cel optim în raport cu condițiile date"[163], vom sublinia doar următorul aspect : devine necesară, pentru demersul nostru, analiza personalității și competențelor profesorului. D. Potolea[164] distinge între „stilurile individuale", specifice fiecărui

---

160. D. Ausubel, G. Robinson, *op. cit.*, p. 542.
161. G. Văideanu, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, ediția a II-a, vol. 2, Editura Universității „Al.I. Cuza", Iași, 1986, p. 8.
162. L. Vlăsceanu, *Proiectarea pedagogică*, *apud* I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1984, pp. 239-240.
163. M. Ianăși, „Procesul de învățământ – sistem și funcționalitate. Competențe ale profesorului în conducerea procesului de învățământ", în A. Neculau, T. Cozma, *op. cit.*, p. 116.
164. D. Potolea, „Stilurile educaționale", în D. Todoran (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, pp. 149-153.

profesor, stilurile de grup, care subsumează cadre didactice cu particularități stilistice asemănătoare, și stilurile generalizate, ce reprezintă modalitățile generale de conducere educațională, cu valoare de strategii. Vrem să evidențiem faptul că în școlile cu un înalt ethos al vieții școlare, care se asociază cu o rată mică a devianței, profesorii au particularități stilistice similare, ca rezultat al interiorizării valorilor specifice școlii, ceea ce și explică controlul asupra dinamicii devianței.

➢ *Rolul personalității profesorului în dinamica devianței școlare.* Este evident că un inventar complet al factorilor de personalitate care participă la individualizarea unui stil educațional ar depăși cu mult obiectivele noastre ; de aceea, optăm pentru referirea doar la acei factori care, integrați în stil, se asociază într-o manieră semnificativă cu succesul și adaptarea școlară sau cu efectele contrare.

După psihiatrul american Carl Rogers[165], principalii factori de personalitate necesari în activitatea educativă a profesorului sunt :

- *empatia* sau capacitatea de a înțelege cadrul intern de referință al elevului, lumea lui obișnuită de trăiri și semnificațiile pe care aceasta o are pentru el, precum și capacitatea de a exprima înțelegere față de acesta ; „am înțeles" implică la profesor și manifestarea unei atitudini consecutive care să nu fie de respingere, de amenințare sau blam, ci de valorizare ; prin înțelegere empatică se poate modifica în sens pozitiv imaginea de sine a elevului, se poate inhiba sentimentul de vinovăție sau de inferioritate, se poate influența sistemul de valori al elevului ;
- *interesul pozitiv necondiționat*, adică sentimentul de dragoste sau acceptare a tuturor sensurilor și sentimentelor pe care le încearcă elevul ;
- *relația de congruență*, referitoare la faptul că profesorul trebuie să dea dovadă de curaj, onestitate, forță psihică și integritate ; fără fermitatea și forța ce conferă stabilitate personalității, celelalte două condiții nu pot deveni operaționale ; congruența se referă la concordanța dintre comportamentul profesorului, pe de o parte, și convingerile, emoțiile, valorile sale personale, pe de altă parte, descriind autenticitatea comportamentului profesorului ; decalajul între ceea ce simte și ceea ce face/spune profesorul se va exprima în comportamentul trucat al acestuia și va putea fi sesizat de către elevi ; lipsa de autenticitate a comportamentului profesorului va conduce la pierderea încrederii elevilor, la pierderea credibilității profesorului.

a) *Afectivitatea profesorilor* și, în primul rând, dragostea pentru copii. O serie de studii[166] au demonstrat că afectivitatea profesorilor se corelează cu performanțele elevilor, ceea ce s-ar putea explica prin faptul că profesorii afectuoși satisfac într-o mai mare măsură trebuința de securitate afectivă a elevilor. Necesitatea investiției afective

---

165. C. Rogers, citat de I. Mușu, C. Păunescu, *Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*, Editura Medicală, București, 1990.

166. T. Revenko, *La relation d'aide en éducation*, Collection Rapport de Recherches, nr. 11, Département de Psychosociologie de l'Éducation et de la Formation, Paris, 1984, P. Cooper, *Effective Schools for disaffected students. Integration and Segregation*, Routledge, Londra, 1993.

în educaţie este susţinută şi de A. Freud[167], care a dezvoltat în acest sens o „teorie a învăţării afective" ; potrivit acestei teorii, condiţia de bază pentru eficienţa activităţii educative este ca profesorul să iasă din starea de neutralitate afectivă, să se facă iubit de elevi. În dezvoltarea teoriei sale, A. Freud a pornit de la o afirmaţie a lui S. Freud, care arăta că un argument ce provine de la o persoană care ne este indiferentă nu ne influenţează. Rezultă de aici că, dacă profesorul vrea să fie eficient, el trebuie să iasă din condiţia de indiferenţă, să investească efort în dezvoltarea relaţiei afective cu elevii şi să dobândească afecţiunea elevilor săi. În acest sens, R. Hubert[168] observa la rândul său că: „Dragostea de copii, trebuinţa de a se dedica acestor fiinţe plăpânde şi deschise tuturor influenţelor, încrezătoare în forţa şi bunătatea adultului", este prima condiţie pentru a deveni un bun educator. Afectivitatea profesorului reprezintă deci una dintre variabilele esenţiale ale unui stil educativ eficient. Este greu de imaginat un educator care reuşeşte să fie eficient, fiind, în acelaşi timp, indiferent sau ostil faţă de elevii săi. Absenţa implicării afective în actul educaţional conduce întotdeauna la contraperformanţe – atât în planul achiziţiilor academice, cât şi în planul conduitei. Un profesor indiferent va folosi doar comunicarea centrată pe subiectul lecţiei, va ignora elevii ca parteneri ai demersului educativ, nu va avea expectanţe pozitive cu privire la evoluţia elevilor săi şi va face, automat, mai mult atribuiri externe pentru eşecurile şcolare sau problemele de comportament, aplicând mecanic regulile şcolare. Un educator indiferent faţă de elevii săi se va adresa doar dimensiunii cognitive, abandonând dimensiunea motivaţional-afectivă şi socială a învăţării. În aceste condiţii devine posibil orice tip de rezistenţă şcolară.

b) *Tipul de motivaţie în raport cu activitatea didactică.* Prin funcţia ei de mobil sau factor declanşator al acţiunii, dar şi prin funcţia de autoreglare a conduitei, motivaţia este acel subsistem al personalităţii care asigură susţinerea energică în vederea realizării scopului. Motivaţia este implicată în organizarea şi nivelul de activitate al tuturor funcţiilor şi proceselor psihice: percepţie, reprezentare, gândire, atenţie, memorie, afectivitate, voinţă etc. Rezultă că investiţia afectivă şi voinţa de a se implica în rezolvarea problemelor sau în atingerea obiectivelor depind de tipul de motivaţie al profesorului şi de interpretările pe care acesta le dă situaţiei educative. Astfel, dacă profesorul vede în cariera sa didactică doar un mijloc legitim de a-şi asigura un venit, atunci modul în care apreciază acest venit ca satisfăcător sau nesatisfăcător îi va regla conduita şi va determina rezultatele muncii sale. Dacă însă profesorul vede în activitatea educativă privilegiul unui contact permanent cu tinereţea, şansa de a forma minţi şi personalităţi, cu imensa responsabilitate ce derivă de aici, atunci sursa motivaţiei sale va fi reprezentată de progresele elevilor. În acest fel, profesia didactică e trăită ca o recompensă în sine, ceea ce va susţine cadrul didactic în efortul de a-şi atinge obiectivele.

În primul caz, profesorul motivat extrinsec se va limita la rolul său instructiv, atribuind responsabilitatea de a se ocupa de elevii cu probleme de comportament părinţilor sau psihologilor; în al doilea caz, profesorul motivat intrinsec va avea disponibilităţi pentru a-şi asuma şi rolul de terapeut, şi rolul de partener etc., privind

167. A. Freud, citat de M. Cifali, J. Moll, *op. cit.*, p. 41.
168. R. Hubert, *op. cit.*, p. 625.

necesitatea disciplinării elevilor devianţi ca pe o provocare, în sensul unei motivaţii suplimentare, al dorinţei de autodepăşire. Un profesor motivat pentru meseria sa va fi în mod cert mai eficient şi în acţiunea de motivare a elevilor pentru studiu sau pentru conformarea la norme sau valori.

c) *Tipul de atribuire.* Prin atribuire se desemnează tendinţa universală a indivizilor de a atribui cauze tuturor fenomenelor din lumea înconjurătoare, dar şi propriilor acţiuni şi rezultate, precum şi conduitelor semenilor. Referitor la conduita personală, atribuirile pot fi interne, atunci când persoana explică reuşita sau nereuşita unei acţiuni întreprinse prin apelul la factorii interni (motivaţie, perspicacitate, efort, abilităţi) sau externi, atunci când acţiunea este explicată prin intervenţia unor factori exteriori persoanei (situaţia, acţiunea altor persoane, cutuma, şansa etc.). Profesorii care fac predominant atribuiri interne pentru a explica rezultatele şcolare şi conduitele elevilor sunt mai puţin capabili să înţeleagă modul în care aceste rezultate pot afecta propria lor conduită şi practicile educaţionale folosite, dinamicile psihosociale din clasă şi şcoală ; prin urmare, ei plasează întreaga responsabilitate pe elev sau pe familia lui. Atribuirea internă (sau eroarea fundamentală de atribuire) va avea ca efect interpretarea limitată şi eronată a situaţiilor de devianţă şcolară, intervenţia, pe această bază, inadecvată în scopul corectării comportamentelor perturbatoare şi perseverarea în atitudini şi practici educative care întreţin devianţa şcolară.

d) *Imaginea de sine şi vulnerabilitatea la stres.* În ultimele două decenii, cercetările de psihologia educaţiei[169] au atras atenţia asupra felului în care stima de sine a profesorului influenţează stima de sine a elevului. În 1951, C. Rogers[170] a identificat abilităţile de comunicare, care pot fi învăţate şi pe care profesorul trebuie să le folosească pentru a deveni mai eficient ; aceste abilităţi sunt implicate în dezvoltarea imaginii de sine şi asociate cu consilierea eficientă.

Reprezentarea de sine desemnează totalitatea caracteristicilor psihice şi fizice ale unui individ, precum şi evaluarea acestora de către subiect[171]. Aşadar, reprezentarea de sine include trei aspecte : cognitiv, afectiv şi comportamental. Pentru profesor, o acţiune educativă menită să ducă la ameliorarea reprezentării de sine implică dezvoltarea a trei componente : imaginea de sine, sinele ideal şi stima de sine. Reprezentarea de sine echivalează cu conştientizarea propriei identităţi. Procesul dezvoltării individului pe parcursul vieţii poate fi considerat un proces în care subiectul devine tot mai conştient de propriile sale caracteristici şi de sentimentele sale faţă de acestea.

Imaginea de sine desemnează conştientizarea de către subiect a caracteristicilor sale fizice şi psihice ; ea începe să se dezvolte în familie, când părinţii îi oferă copilului o imagine de sine, iubindu-l sau nu, apreciindu-l ca „deştept" sau nu ş.a.m.d., pe canalele comunicării verbale şi nonverbale. Şcoala continuă acest proces : copilul e

169. D. Lawrence, *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, Paul Chapman Publishing Ltd., Londra, 1996 ; C.J. Travers, C.L. Cooper, *Teachers under Pressure : Stress in the Teaching*, Routledge, Londra, 1994 ; P. Greenhalgh, *Emotional Growth and Learning*, Routledge, Londra, 1994 ; H. Cowie, A. Pecherek, *Counselling : Approach and Issues in Education*, Fulton, Londra, 1994.
170. C. Rogers, citat de D. Lawrence, *op. cit.*, p. 1.
171. P. Greenhalgh, *op. cit.*, p. 28.

popular sau nepopular printre colegi şi profesori. O dată cu experienţele vieţii şcolare, imaginea de sine a copilului se completează, acesta primind un *feedback* despre sine de la ceilalţi covârstnici, dar şi de la profesori.

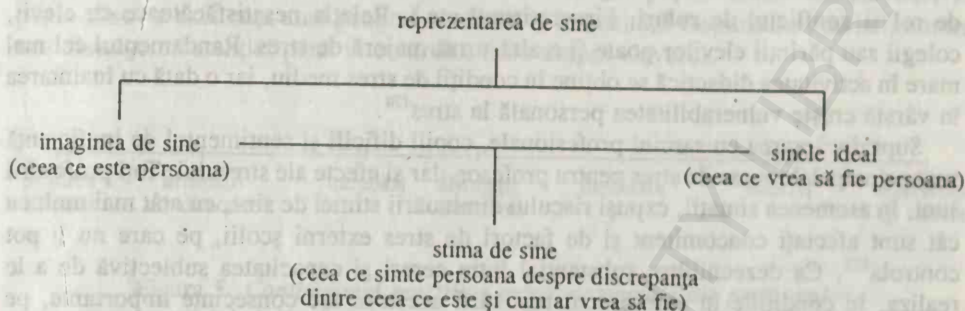


Figura 4. *Structura reprezentării de sine după D. Lawrence*

Pe măsură ce copilul creşte şi se dezvoltă, el învaţă care sunt caracteristicile ideale, fizice şi psihomorale, pe care trebuie să le posede – sinele ideal. Acest proces începe în familie şi continuă în şcoală ; în special la vârsta adolescenţei, comparaţiile cu ceilalţi şi influenţele mass-media constituie repere puternice în construirea sinelui ideal, ca proiect de viaţă.

Stima de sine, rezultat al evaluării discrepanţei între cum ar vrea să fie persoana şi ceea ce este ea în realitate, e un proces esenţialmente afectiv ; fără această discrepanţă[172], care determină nivelul aspiraţiilor, indivizii devin apatici şi nu se mai adaptează. Orientarea după starea ideală, fixată în mod nerealist, poate fi benefică pe termen scurt, dar neatingerea ei poate conduce, pe termen lung, la comportamente nevrotice.

Investigaţiile realizate au demonstrat că stima de sine a profesorului determină nivelul stimei de sine la elevi ; astfel, profesorii cu o mare stimă de sine, care se percep ca fiind competenţi şi care satisfac toate exigenţele profesiei, se comportă în diverse moduri (nu jignesc elevii, nu recurg imediat la sancţiuni, sunt încurajatori etc.) care conduc la creşterea stimei de sine a elevilor. Şi invers, profesorii cu o stimă de sine slabă reacţionează, când se confruntă cu eşecuri sau cu conduite deviante, în moduri care diminuează stima de sine a elevilor.

Relaţia dintre stresul profesional şi stima de sine scăzută a fost demonstrată experimental[173]. Sub influenţa unui nivel ridicat de stres, profesorii reacţionează în moduri care reduc stima de sine a elevilor, ceea ce va afecta negativ rezultatele lor şcolare şi comportamentele. Eşecul şi conduitele deviante ale elevilor accentuează la rândul lor stresul profesorului, iar reacţiile sale negative vor deteriora şi mai mult stima de sine a elevilor ; conflictul escaladează şi se realizează astfel un cerc vicios.

De câte ori profesorii sunt afectaţi de stres, stima lor de sine este ameninţată ; ei se simt vinovaţi când admit că pot să nu fie capabili să onoreze cerinţele profesiei. Cariera didactică este una dintre cele mai stresante, iar profesorii apreciază că profesia lor în sine este principala sursa de stres la care sunt expuşi. Factorii de stres în cariera

172. C. Charles, *Building Classroom Discipline*, Longman, Harlow, 1995, p. 60.
173. Vezi T. Gordon, *Enseignants efficaces*, Le Jour Éditeur, Québec, 1981.

didactică sunt factorii fizici (ce țin de nivelul de zgomot, temperaturile extreme, clasele supraîncărcate, lipsa unor facilități etc.) și factorii ce țin de specificul muncii didactice (volumul de muncă, orarul prelungit, nivelul de responsabilitate, multitudinea expectanțelor de rol și conflictul de roluri, birocratismul etc.). Relația nesatisfăcătoare cu elevii, colegii sau părinții elevilor poate fi o altă sursă majoră de stres. Randamentul cel mai mare în activitatea didactică se obține în condiții de stres mediu, iar o dată cu înaintarea în vârstă crește vulnerabilitatea personală la stres[174].

Supraîncărcarea cu sarcini profesionale, copiii dificili și sentimentul de ineficiență sunt principalele surse de stres pentru profesor, dar și efecte ale stresului. Toți profesorii sunt, în asemenea situații, expuși riscului diminuării stimei de sine, cu atât mai mult cu cât sunt afectați concomitent și de factori de stres externi școlii, pe care nu îi pot controla[175]. Ca dezechilibru substanțial între cereri și capacitatea subiectivă de a le realiza, în condițiile în care eșecul realizării acestora are consecințe importante, pe care persoana le conștientizează, stresul poate conduce nu numai la scăderea stimei de sine a profesorului, ci și la reacții somatice (cefalee, dereglări ale somnului etc.) sau la căderi nervoase.

Un profesor stresat și cu o imagine de sine deteriorată nu va putea interveni eficient în rezolvarea problemelor de comportament ale elevilor. În toate relațiile profesor-elev, profesorii comunică acceptarea sau respingerea în moduri de care nu sunt întotdeauna conștienți (prin comunicare para- și nonverbală). Când un elev are probleme de comportament și este tratat într-o manieră neplăcută (de exemplu, profesorul jignește, etichetează sau face judecăți de valoare cu privire la persoana sa), există întotdeauna riscul de a rezolva problemele pe moment, în moduri care vor afecta stima de sine a elevului, dar pe termen lung acestea vor escalada. Amenințat el însuși în ceea ce privește stima de sine de stresul profesional și de incertitudinile referitoare la menținerea locului de muncă sau la competențele sale, profesorul cu stimă de sine scăzută tinde mai mult decât cel cu stimă de sine ridicată să atribuie elevilor eșecurile lor, ceea ce creează condiții favorabile apariției devianței școlare.

e) *Pragul de toleranță socială* depinde de reprezentarea de sine a profesorului, de reprezentările sociale, prejudecățile, stereotipurile pe care le-a interiorizat cu privire la elevi în decursul experienței sale profesionale, dar și de nivelul stimei de sine. Pragul de toleranță al unui profesor va determina în mod esențial ambianța educațională din clasă, structurile de comunicare și tipul de disciplină aplicat.

Modul în care profesorul acționează pentru a diminua sau corecta un comportament inadecvat în clasă poate descrie o linie continuă, în care intervențiile corective trec de la un model al centrării responsabilității pe elev la un model al centrării responsabilității, puterii și controlului pe adult. La un capăt al acestei linii continue, strategiile de intervenție corectivă se bazează pe încredințarea controlului și responsabilității pentru comportamentul inadecvat elevului, profesorul având un control minim (ceea ce corespunde stilului de disciplină școlară bazată pe „relație-ascultare"), iar la celălalt

174. Vezi A.I. Baba, R. Giurgea, *Stresul, adaptare și patologie*, Editura Academiei R.S.R., București, 1989.

175. Petre Brânzei, în *Itinerar psihiatric*, Editura Junimea, Iași, 1979, citează la p. 90 o scară a evenimentelor de viață stresante ce duc la riscul eșecului adaptativ prin demodulări psihogene reactive ale personalității.

capăt, profesorul are puterea deplină asupra comportamentului elevului (ca în cazul disciplinei şcolare bazate pe „reguli-recompense/pedepse"). Descriind tehnicile de răspuns ale profesorilor la confruntarea cu conduitele perturbatoare ale elevilor, se poate observa existenţa unui progres continuu al intensităţii răspunsului, de la ignorare sau distragerea atenţiei până la controlul fizic asupra elevului.

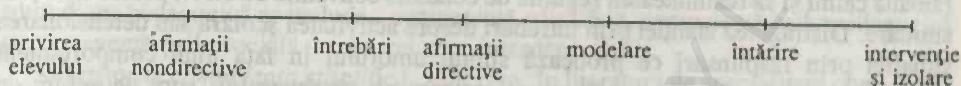


Figura 5. *Continuumul reacţiilor comportamentale ale profesorilor la conduitele inadecvate ale elevilor după Wolfgang şi Glickman*[176]

Privirea elevului în momentul în care acesta are o conduită perturbatoare poate fi folosită de profesor pentru observare şi colectarea informaţiilor, fără nici o încercare de schimbare a comportamentului, după cum poate conţine şi un semnal de avertizare pentru elev, care să îi transmită clar deviantului că profesorul ştie ce se întâmplă. Ignorarea deliberată, interferarea sau controlul conduitei prin proximitatea fizică a profesorului în raport cu deviantul sunt, de asemenea, reacţii nonintervenţioniste. *Ignorarea deliberată* este o variantă de răspuns la care profesorul recurge atunci când interpretează conduita inadecvată ca pe o încercare a elevului de a atrage atenţia profesorului ; dacă ignorarea nu-şi atinge scopul şi elevul persevereazǎ în manifestarea inadecvată, profesorul poate recurge la un gest clar de conştientizare a situaţiei, de la contactul vizual cu elevul, la gesturi de admonestare – clătinarea capului sau a degetului arătător. Dacă nici aceste gesturi nu determină încetarea conduitei-problemă, profesorul poate recurge la apropierea fizică de elev, *proximitatea fizică* devenind o modalitate de control al conduitei.

Când toate aceste variante de intervenţie nonverbală eşuează, profesorul poate trece la intervenţia verbală prin : *afirmaţii nondirective* (apreciind, de exemplu, conduita corectă a altor elevi, străduinţa lor sau modul în care îşi rezolvă sarcinile şcolare), *adresarea de întrebări* („de ce faci acest lucru ?" sau „ce ai reuşit să faci până acum din sarcina dată ?") şi *afirmaţii directive* (de exemplu : „încetează !"). Concomitent, profesorul poate încerca să redirecţioneze atenţia elevului asupra sarcinii şcolare, oferindu-i sprijin şi pornind de la premisa că problema de comportament apare ca un corolar al unei dificultăţi şcolare. *Modelarea* şi *întărirea* (bazate pe dezvoltarea unor alternative adecvate de comportament, pe recompensarea comportamentelor dezirabile şi sancţionarea celor indezirabile) sunt folosite de profesor pentru a demonstra şi recompensa comportamentele adecvate din clasă ; o dată cu aplicarea modelării şi întăririi, se poate folosi şi rugămintea personală sau „mesajul-eu". *Intervenţia fizică*, asumarea controlului fizic asupra elevului şi izolarea sa intervin în cazul în care comportamentul inadecvat e perceput ca grav şi intolerabil de către profesor.

Confruntarea între profesor şi elevul cu probleme de comportament parcurge mai multe etape : de la fricţiunile ocazionale, continuând cu şicanele specifice războiului

176. *Apud* P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, p. 122.

de gherilă şi până la explozia de ostilitate, culminând chiar cu manifestări de violenţă fizică. Ca adult responsabil, profesorul trebuie să fie capabil să controleze situaţia, stopând escaladarea conflictului prin *distragerea atenţiei*, *detensionarea situaţiei* sau *abţinerea implicării în dispută*, ceea ce nu echivalează totuşi cu a renunţa la autoritate. Profesorii asertivi, capabili să-i influenţeze pe elevi, nu sunt neapărat agresivi. Este de preferat ca, în loc să reacţioneze iritaţi, exprimându-şi inadecvat furia şi oferind perspective de evoluţie şi agravare conduitelor inadecvate ale elevilor, profesorii să rămână calmi şi să reamintească regulile de conduită convenite cu elevii pentru situaţiile similare. Distragerea atenţiei prin întrebări despre activitatea şcolară sau detensionarea situaţiei prin răspunsuri ce probează simţul umorului în faţa unui comportament provocator vor fi exemple de răspunsuri mature ale profesorului, spre deosebire de încercările infantile de a pune capăt unei dispute prin comenzi de genul „stai jos şi taci ! ".

Pragul de toleranţă socială şi tipul temperamental al profesorului influenţează modul în care acesta se va orienta către una sau alta dintre variantele de răspuns la confruntarea cu problemele de comportament ale elevilor ; un prag de toleranţă socială redus, dublat de o mare impulsivitate măreşte probabilitatea ca profesorul să treacă direct la intervenţiile verbale directive, la diminuarea comportamentului prin sancţiune sau la intervenţia fizică.

Folosirea „competentă" a normei, dar şi setul de norme impus sau propus elevilor în clasă se bazează pe experienţa personală a profesorului, acumulată în diverse situaţii. În viaţa cotidiană, oamenii se raportează *grosso modo* la exigenţa normelor de orice fel, deoarece normele nu au un conţinut prescriptiv atât de precis, încât să stipuleze în detaliu conduitele permise ale indivizilor. De aceea, un individ cu un prag de toleranţă socială mai ridicat poate ajunge la concluzia conform căreia „a urma regulile nu înseamnă numai să mă supun lor, ci şi să îmi raţionez comportamentul propriu prin raportare la ele, fiindcă sunt construcţii acceptate pe baza cărora jocul se poate desfăşura"[177].

În activitatea din clasă, elevii şi profesorii respectă regulile activităţii şcolare (de exemplu, cele incluse în codurile şcolare : Regulamentul elevilor, Regulamentul de ordine interioară, Statutul personalului didactic) ; însă profesorul nu recurge imediat la ele, în orice situaţie de încălcare a unei norme, pentru a vedea ce trebuie să facă, de pildă, dacă un elev fuge de la ore, lipseşte nemotivat, este agresiv, jigneşte, distruge bunurile şcolii – într-un cuvânt, dacă nu se achită de sarcinile şcolare şi este turbulent. În mod concret, profesorul vede despre ce elev este vorba, completează „datele faptei" cu alte elemente din „rezerva sa de experienţe similare", interpretează regula şi ia o decizie şi în funcţie de prestigiul elevului respectiv (de categoria în care a fost inclus). Deci în ce priveşte acest prag de toleranţă al profesorului există loc de interpretări, care presupun judecăţi de valoare, afirmarea unor prejudecăţi, stereotipuri sau, pur şi simplu, reprezentări sociale. Toate acestea fac, în final, posibilă desfăşurarea activităţii şcolare într-un mod mai puţin tensionat.

Toleranţa unui profesor, care nu înseamnă nicidecum că el „închide ochii" în faţa rezultatelor şcolare slabe şi a conduitelor indezirabile, se manifestă nu numai cu privire la modul în care el interpretează norma, ci şi la felul în care invită sau nu elevii să construiască/ negocieze regulile activităţii şcolare ; cercetările evocate la începutul acestui capitol au demonstrat că, în general, cu cât se acordă o libertate mai mare elevilor în ceea ce priveşte posibilitatea opţiunilor personale şi asumarea responsabilităţilor, cu atât conduitele de devianţă şcolară descresc ca frecvenţă şi gravitate. În desfăşurarea acestor negocieri cu

177. I. Ionescu, *op. cit.*, p. 38.

elevii privind instituirea unui set de norme specifice ce vor guverna activităţile lor comune, se poate discerne nu numai aderenţa profesorului la valorile democratice, ci şi o atitudine firească de respect faţă de fiinţa celui educat. Profesorii care vor impune reguli vor folosi, mai mult decât cei care le vor negocia, relaţia pedagogică ca pe o relaţie de putere, cu toate consecinţele ce decurg de aici, inclusiv probabilitatea de a declanşa un război civil în clasă.

➢ *Competenţele profesorului şi dinamica devianţei şcolare.* După N. Mitrofan[178], aptitudinea pedagogică ar include : competenţă ştiinţifică, competenţă psihopedagogică şi competenţă psihosocială ; cele trei sunt interdependente.

Referitor la *competenţa ştiinţifică*, sunt rare, în literatura de specialitate consultată, referirile la modul în care se corelează acest tip de competenţă cu apariţia devianţei şcolare ; pare a fi o variabilă ignorată sau deliberat „scoasă din culpă", presupunându-se că toţi profesorii posedă competenţă ştiinţifică în domeniul specialităţii pe care-l predau. Marea majoritate a studiilor îşi concentrează atenţia asupra celorlalte tipuri de competenţă, urmărind cum variază devianţa şcolară în funcţie de ele. Această situaţie nu ne împiedică însă să acredităm ideea că măsura în care un profesor stăpâneşte informaţia de specialitate în domeniul său se implică, indirect, în cauzalitatea devianţei. Astfel, înclinăm să credem că un profesor care are o competenţă ştiinţifică solidă poate, în condiţiile în care posedă şi competenţă psihopedagogică, manipula informaţia domeniului în moduri diverse, poate sesiza abordări diferite ale problemelor, poate, într-un cuvânt, să transmită această informaţie într-un mod mai atractiv decât un profesor nesigur pe domeniul său. De asemenea, nu contează numai cum abordează/transmit informaţia profesorii, ci şi noutatea informaţiilor, gradul lor de interes, conexiunile cu alte domenii.

Un profesor care se limitează la informaţia din manual, care e nesigur pe limbajul specialităţii sale va pretinde reproducerea cu fidelitate a conţinutului atunci când evaluează, va preda materia într-un mod monoton şi va căuta să-şi mascheze lipsa de competenţă prin severitate sau abordând subiecte care îi facilitează menţinerea în ipostaza de putere ; el va face mai multe atribuiri interne pentru conduitele deviante şi mai multe etichetări. Or, într-o asemenea situaţie, va fi dificil să li se pretindă elevilor conformarea la valorile întruchipate de un profesor pe care aceştia nu îl respectă. Competenţa ştiinţifică reprezintă una dintre sursele autorităţii profesorului în clasă (cealaltă sursă fiind statusul cadrului didactic). Între cele două surse de autoritate există o relaţie directă[179] ; dacă una dintre surse – competenţa ştiinţifică – este deficitară, profesorul va avea tendinţa să o supraliciteze pe cea de-a doua pentru a-şi menţine autoritatea. Un profesor care e incompetent, nu este bine informat, nu are abilitatea verbală care să-i permită să transmită informaţia în mod coerent şi accesibil ajunge să provoace în clasă comportamente dintre cele mai diverse. „Un profesor obositor, care se plimbă permanent prin clasă în timp ce predă, poate agresa psihic elevul, la care, uneori inconştient, se declanşează reacţii agresive. Neatractivitatea modului de prezentare a mesajului în faţa ascultătorilor, precum şi maniera în care se prezintă profesorul pot stârni reacţii de dezinteres şi de dezgust din partea elevului"[180].

178. Vezi N. Mitrofan, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1988.
179. Vezi J.M. Bochenski, *Ce este autoritatea ?*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992, pp. 17-18.
180. C. Havârneanu, C. Amorăriţei, „Agresivitatea în relaţia elev-profesor", în L. Şoitu, C. Havârneanu (coord.), *Agresivitatea în şcoală*, Editura Institutul European, Iaşi, 2001, pp. 93-94.

Competenţa psihopedagogică include abilitatea de a folosi metode de predare-învăţare diverse, o solidă cultură pedagogică, competenţe de comunicare şi valorile personale ale cadrului didactic. Vom aborda în continuare problema competenţelor de comunicare şi cea a valorilor personale ale profesorului, considerând că abilitatea de a selecta şi aplica metodele de predare-învăţare cele mai adecvate situaţiei a făcut obiectul referirilor necesare în capitolul II, subcapitolul 2.4.1.

Comunicarea educaţională şi cea didactică sunt forme particulare ale fenomenului extrem de complex şi de dinamic al comunicării umane. Comunicarea umană se poate realiza atât pe cale verbală, cât şi pe căi paraverbale şi nonverbale. În special comunicarea nonverbală este puternic implicată în instituirea condiţiilor de interacţiune ; privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt aspecte esenţiale pentru începerea, desfăşurarea şi oprirea unei comunicări. Comunicarea nonverbală, pe lângă faptul că influenţează conţinutul mesajelor, permite o cunoaştere riguroasă a interlocutorului, stabilirea mutualităţii şi facilitează schimbul cognitiv[181].

În acelaşi timp, fiecare dintre indicatorii nonverbali menţionaţi mai sus (ţinuta şi orientarea corpului, contactul vizual, pauzele, tonul şi viteza vorbirii) poate comunica diferite mesaje : dacă emiţătorul se place pe sine sau se displace (deci nivelul stimei sale de sine), dacă se simte implicat în comunicare sau nonimplicat, dacă se consideră superior sau inferior interlocutorului etc. În vreme ce declaraţiile verbale pot fi manipulate, comportamentul nonverbal este mai subiectiv, mai intuitiv şi mai greu de manipulat. În aceste condiţii, competenţa de comunicare absolut necesară a unui cadru didactic include atât aptitudinea de a transmite un mesaj clar, de a-l adapta, în acest scop, posibilităţilor de decodificare şi repertoriului auditoriului, cât şi conştientizarea şi controlul mesajelor nonverbale şi paraverbale. S-a subliniat în acest sens mai ales ideea de convergenţă a celor trei tipuri de comunicare, drept condiţie de bază a eficienţei comunicării didactice.

Cele mai noi concepţii asupra comunicării în cadrul actului educaţional mută însă accentul de pe transmiterea informaţiilor pe receptarea acestora ; apare astfel o perspectivă deosebit de utilă în abordarea comunicării educaţionale, pe care fiecare profesor ar trebui să şi-o însuşească dacă doreşte să fie eficient în clasă. Deplasarea accentului de pe emiţătorul informaţiei şi conţinutul comunicării pe elev se justifică[182] având în vedere că :

- mesajele pot fi transmise fără a fi receptate sau pot fi receptate incorect ;
- anumite mesaje pot fi receptate fără să fi fost transmise, conştient sau inconştient ;
- fiecare elev interpretează într-o manieră personală ceea ce se întâmplă în clasă, conferind o semnificaţie particulară conduitelor profesorului ; la fel, şi profesorul interpretează toate elementele conduitei elevilor – gesturi, concentrarea privirii, postură –, atribuindu-le sens : elevii sunt implicaţi în activitate sau nu, au înţeles conţinutul mesajului sau nu, sunt plictisiţi, obosiţi, tensionaţi sau nu etc.

Rezultă de aici că unul dintre aspectele-cheie în apariţia devianţei şcolare este fenomenul ascultării, ca element subiectiv, personalizat, pe care îl realizează într-o

181. L. Iacob, „Comunicarea didactică", în C. Cucoş (coord.), *op. cit.*, p. 228.
182. I.-O. Pânişoară, „Metode moderne de interacţiune educaţională", în I. Cerghit, I. Neacşu, I. Negreţ-Dobridor, I.-O. Pânişoară, *op. cit.*, p. 122.

manieră specifică toţi participanţii la activitatea educaţională. Atunci când mesajele sunt transmise de profesor fără a fi receptate (sau fără a fi corect receptate), situaţia se poate explica sau/şi remedia dacă se cunosc aşa-numitele „bariere ale ascultării"[183]; acestea se situează la nivelul receptorilor mesajului şi pot interveni în situaţii precum:

a) tema comunicării educaţionale le pare elevilor banală, lipsită de interes sau utilitate; elevii pot caracteriza ca neinteresant şi un mesaj prea complex, pe care nu se simt în stare să-l înţeleagă în toate semnificaţiile sale, folosind această etichetă ca scuză pentru neimplicarea în ascultare şi învăţare;
b) profesorul (emiţătorul) este criticat din diverse motive; atitudinea critică faţă de emiţător face ascultarea ineficientă;
c) mesajul comunicării este filtrat de personalitatea elevilor, ceea ce face ca elementele din mesaj care sunt incompatibile cu setul de valori al ascultătorului să fie ignorate sau respinse, în timp ce elementele mesajului care sunt compatibile să fie reţinute, interiorizate într-o măsură foarte mare; în acest proces de filtrare, elevii ataşează mesajului înţelesuri pe care profesorul nu a intenţionat să le transmită;
d) elevii degajează anumite concluzii înainte ca transmiterea mesajului să ia sfârşit, oferind toate informaţiile relevante în acest scop;
e) se produc unele evenimente care distrag atenţia elevilor, cum ar fi, de exemplu, un comportament perturbator al unui elev sau o dispută profesor-elev;
f) mesajul este transmis fără ca elevii să fi fost pregătiţi în prealabil să-l recepteze, prin captarea atenţiei, stârnirea interesului pentru mesaj sau alte procedee motivaţionale.

Se poate observa că, în condiţiile în care ascultarea este un fenomen esenţialmente subiectiv şi atât de complex, simpla enunţare a unei reguli de comportament în clasă nu duce automat la conformare, cel puţin nu la toţi elevii. Elevii se deosebesc între ei, au un exerciţiu al ascultării diferit, adaptat în funcţie de personalitatea şi experienţa şcolară acumulată, ceea ce face ca, la preluarea unui nou mesaj, tipurile de ascultare[184] să fie extrem de diverse: unii elevi vor asculta ca să înţeleagă mesajul, alţii vor asculta ca să-l reţină, în timp ce anumiţi elevi vor asculta ca să-l critice. De asemenea, unii elevi vor asculta mesajul profesorului pentru a dezvolta anumite relaţii (o relaţie bună cu profesorul sau cu colegii apreciaţi de profesor), în cazul în care profesorul se bucură de respectul elevilor, alţi elevi vor asculta pentru a-şi face o imagine despre emiţător, pe când alţi elevi vor asculta pentru divertisment – vor „vâna" erorile, contradicţiile, greşelile de exprimare, ticurile verbale etc. Rezultă în final o mare variabilitate în receptarea mesajului, care conduce la o şi mai mare diversitate de reacţii atitudinale şi comportamentale în faţa mesajului. De aceea, pentru ca un profesor să fie eficient, este nevoie ca el să posede mai multe abilităţi decât fluenţa şi expresivitatea verbală; cel puţin la fel de important este ca el să recunoască multitudinea tipurilor de ascultare, să cunoască barierele ascultării, să conştientizeze mesajele pe care le poate transmite pe cale nonverbală şi să ştie să capteze atenţia elevilor.

Rezultă, din toate cele afirmate până acum, că profesorii care nu au competenţe de comunicare sau cei care le folosesc pentru a eticheta ori pentru a-i agresa verbal pe

183. *Ibidem*, pp. 124-125.
184. *Ibidem*, p. 127.

elevi sunt cei care vor avea de rezolvat cele mai multe probleme de comportament. Tot ca un caz particular de divergență între comunicarea verbală, pe de o parte, și cea non- și paraverbală, pe de altă parte, poate fi invocat și exemplul personal de conduită al profesorului. A. Bandura[185] a arătat că însuși modelul comportamental al profesorului poate deveni fie un stimul al întăririi comportamentului dezirabil, fie un stimul al devianței. Experiențele efectuate de reprezentanții teoriei învățării prin observarea unui model au demonstrat că indivizii tind să imite mai curând comportamentele prezentate de cei care au puterea de a controla și de a acorda recompensele ; în clasă, acesta este profesorul. Iată cum funcționează acest mecanism în câmpul școlii : profesorul care dojenește și ridică tonul dă ocazia pentru deprinderea, prin observarea acestui model de conduită de către elevi, a unui comportament impulsiv, astfel încât profesorul provoacă de fapt, în mod repetat, exact comportamentul pe care încearcă să-l interzică pe cale verbală. Profesorul pleacă, de regulă, în aceste situații de la convingerea că el posedă toate atributele unui model prin simplul fapt că are o poziție de superioritate, conferită de funcție, și că, prin aceasta, elevul trebuie să asculte, mai ales în exprimarea verbală, de acest model imaginat. Modelul imaginat se află însă în contradicție cu cel manifest, real (conduita profesorului). Descoperirea de către elevi a acestei contradicții – între modelul imaginat, transmis verbal și modelul real, reprezentat de comportamentul profesorului, caracterizat prin lipsă de înțelegere, de respect, de afecțiune, uneori chiar brutalitate – amplifică semnificativ comportamentul deviant al elevilor. Procedând în această manieră, în câmpul de condiționări emoționale ale elevului, profesorul ajunge să reprezinte un factor de represiune.

Referitor la valorile personale ale profesorului, aspectul cel mai semnificativ din perspectiva demersului nostru îl constituie dihotomia : orientarea spre succesul academic (cognitiv, în special) *versus* orientarea spre anumite competențe sociale. Așa cum am mai arătat, orientarea către succes generează în mai mare măsură conduite și reacții deviante la elevi, deoarece implică selecția, categorizarea, etichetarea și chiar stigmatizarea. Un profesor orientat preponderent către antrenarea competențelor sociale va fi mult mai atent la interacțiunile dintre elevi și dintre el și elevi, va interpreta mai nuanțat cazurile de indisciplină și va fi mai preocupat de efectele comunicărilor sale asupra imaginii de sine a elevilor. Dacă un profesor orientat către succes are o tendință mai accentuată de a pretinde fidelitatea memorării-reproducerii, de a apela la competiție și de a aplica regulamentul cu strictețe, un profesor orientat spre competența socială va încuraja cooperarea și exprimarea creativă a elevilor și, în mod cert, va fi mai tolerant.

Un aspect de o importanță particulară, atunci când vorbim de devianță și de competențele de comunicare, îl reprezintă etichetarea. În sociologia devianței, etichetarea devine conceptul-cheie al unui grup de teorii care explică devianța ca pe o consecință a definirii ei sociale ; devianța nu se referă la anumite caracteristici intrinseci ale unor conduite, ci depinde de intensitatea reacției sociale pe care acestea le provoacă. De exemplu, un tânăr căruia i s-a pus, de către reprezentanții autorității sociale, eticheta de „deviant" în urma unui delict minor va interioriza această etichetă în reprezentarea de sine, va ajunge să se perceapă el însuși ca deviant, va căuta compania celor cu o etichetă similară și, în final, va acționa ca deviant.

Etichetarea, care depinde de amploarea reacției sociale, se va face printr-o „dramatizare a răului" și va atrage după sine o „ceremonie" de degradare a celor etichetați.

185. Vezi A. Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

Mecanismul psihologic implicat în procesul etichetării a fost descris de R.K. Merton[186] (1948) drept „profeţia ce se autoîmplineşte"; aceasta se produce într-o situaţie de interacţiune în care aşteptările credibile ale observatorului vor conduce la un anumit comportament din partea celui observat, acesta ajungând, în cele din urmă, să confirme inconştient aşteptările formulate de observator. În 1968, o cercetare rămasă de referinţă în psihopedagogie şi realizată de Rosenthal şi Jacobson[187] a demonstrat valabilitatea mecanismului profeţiei ce se autoîmplineşte şi în cazul şcolii: profesorii care manifestă expectanţe înalte ale reuşitei elevilor influenţează nivelul de reuşită, elevii confirmând aşteptările profesorilor. Cercetări mai recente[188] subliniază că profesorul poate influenţa elevii să se comporte în felul în care se aşteaptă el numai dacă relaţia profesor-elev este una apropiată, cordială; dacă aşteptările profesorului sunt radical diferite de percepţia elevului asupra propriului comportament, aşteptările acestuia vor fi ignorate.

Se pare[189] că fixarea nivelului de expectanţă de către profesor depinde de variabile precum: atractivitatea fizică a elevului, rezultatele şcolare anterioare, apartenenţa la clasa socială, la care se adaugă durata relaţiei şi gradul de cunoaştere reciprocă. Potrivit tipului de expectanţă, profesorul va aborda diferenţiat elevii în funcţie de:

- încărcătura afectivă: profesorul va fi mai apropiat, mai deschis şi mai cald faţă de elevii în raport cu care manifestă expectanţe înalte;
- *feedback*: profesorul îi va lăuda mai mult pe cei faţă de care are expectanţe înalte;
- *input*: profesorul va transmite mai multe informaţii aceleiaşi categorii privilegiate;
- *output*: profesorul le va furniza mai multe ocazii de a răspunde aceloraşi elevi de la care aşteaptă rezultate foarte bune.

Revenind la etichetare, profesorul poate face etichetarea direct, prin intermediul judecăţilor de valoare asupra personalităţii elevului (asupra inteligenţei, caracterului, limitelor sale), sau poate eticheta indirect, prin ansamblul de aşteptări pe care le formulează şi prin discriminările consecutive acestora. A eticheta un elev, ca acţiune echivalentă cu manifestarea unor expectanţe puţine sau negative, este nu numai o conduită antieducativă a profesorului, ci şi una imorală. Marea majoritate a etichetărilor conduc, mai devreme sau mai târziu, la conduite deviante.

Competenţele psihosociale sunt considerate de S. Moscovici[190] aspectul principal al competenţei educaţionale. În structura competenţei sociale, Moscovici include:

- componentele obiective speciale: asertivitatea (capacitatea de a influenţa), gratificaţia (capacitatea de a rezolva/satisface nevoile altora sau ale grupului);
- componentele particulare: comunicarea nonverbală şi paraverbală;
- factorii cognitivi: cunoaşterea unor reguli formale şi informale.

Modul în care profesorul foloseşte competenţa socială în relaţiile cu elevii, cu părinţii, cu colegii etc. depinde şi de reprezentările sale sociale, de prejudecăţile, de

186. R.K. Merton, *apud* I. Dafinoiu, „Personalitatea elevilor. Temperamentul şi caracterul", în A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*, p. 68.
187. Vezi R. Rosenthal şi L. Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971.
188. D. Lawrence, *op. cit.*, p. 36.
189. I. Dafinoiu, *op. cit.*, p. 228.
190. S. Moscovici, *op. cit.*, p. 77.

stereotipurile pe care le-a integrat în cursul experienţelor de învăţare şi sociale. După A. Neculau[191], reprezentările sociale „basculează între percepţie şi social, mediază între cognitiv şi afectiv, ezită între exactitate şi aproximaţie, cochetează cu ştiinţificul, dar şi cu imaginarul... deşi construcţie cognitivă, reprezentările sociale sunt prizonierele socialului".

Psihologul francez S. Moscovici[192] afirmă că reprezentările sociale se referă la formele de cunoaştere curentă ; ele intervin ca „grile de lectură" a realităţii, dar şi ca „ghid de acţiune". Reprezentările sociale sunt cele care asigură integritatea normativă a grupului. Referitor la câmpul şcolii, cercetările de psihologia educaţiei[193] au demonstrat importanţa reprezentărilor sociale ale profesorilor şi elevilor asupra rezultatelor învăţării ; reprezentările şi convingerile cu privire la dimensiunea şcolii, la competenţa personală a profesorului de a influenţa performanţa, la motivaţia elevilor etc. afectează conduita oricărui cadru didactic. În mod particular, reprezentările sociale cu privire la elev şi la inteligenţă par a avea un impact deosebit asupra calităţii adaptării şcolare a elevilor. De exemplu, profesorii au tendinţa de a-i percepe pe elevi în funcţie de apartenenţa lor la o categorie socioeconomică. „Indivizii îi percep pe ceilalţi în termenii identităţii personale, stabilind deci diferenţele ce-i individualizează, dar şi în termenii identităţii sociale, ai calităţii lor de membri ai unor grupuri sociale"[194]. Deseori reprezentările sociale intervin în procesul de cunoaştere, deducându-se din identitatea socială, conferită de grupul de apartenenţă, şi trăsăturile de personalitate, presupuse în virtutea faptului că subiecţii sunt membri ai aceluiaşi grup.

Astfel, reprezentările sociale ale elevului conformist inferează următoarele trăsături de personalitate : atent, tenace, participă la activităţi, responsabil, nu evită efortul, depune un efort constant, bine integrat şi acceptat de către grupul şcolar. Se remarcă faptul că majoritatea profesorilor şi-au edificat reprezentări sociale în care efortul apare drept principalul factor al succesului şcolar.

Elevii dezvoltă şi ei reprezentări sociale asupra profesorilor, în funcţie de capacitatea empatică, de capacitatea organizatorică şi de calitatea explicaţiilor. Aşadar, reprezentările sociale ale profesorilor şi ale elevilor determină calitatea interacţiunilor acestora şi, în general, evoluţia şcolară a elevilor.

Stereotipurile desemnează ansambluri de „convingeri împărtăşite în legătură cu caracteristici personale, trăsături de personalitate, dar şi de comportament ale unui grup"[195]. Stereotipurile se corelează cu categoriile personale ; evocarea etichetelor categoriale facilitează accesul la conţinuturile stereotipe. De exemplu, în cazul unui profesor care evocă o categorie de elevi, să zicem cei cu rezultate slabe la învăţătură, acţionează automat stereotipuri cum ar fi : „leneşi", „incapabili", „delincvenţi". Stereotipurile, integrate profund în cursul socializării de către fiecare dintre noi, sunt folosite în special de către persoanele cu un grad de cultură mic, ceea ce nu exclude cu totul prezenţa şi acţiunea lor la cadrele didactice.

---

191. A. Neculau, *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 35.
192. S. Moscovici, *op. cit.*, p. 42.
193. R. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.), *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Editura Polirom, Iaşi, 1997 ; A. Neculau şi Şt. Boncu, „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului", în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *op. cit.* ; J.M. Monteil, *op. cit.*
194. A. Neculau, Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 265.
195. R. Bourhis, J.-P. Leyens, *op. cit.*, p. 101.

Prejudecata este atitudinea negativă sau dispoziţia de a adopta un comportament negativ faţă de un grup sau faţă de membrii săi, care se bazează pe o generalizare eronată şi rigidă. A-i privi pe elevii proveniţi din familiile sărace sau cu probleme ca fiind o sursă sigură de dificultăţi în clasă este o prejudecată. Prejudecăţile generează discriminări – comportamente negative faţă de indivizii care fac obiectul prejudecăţii. Victimele discriminării în şcoală sunt elevii mai trişti, mai stresaţi, mai agresivi, ceea ce determină mărirea gradului de identificare cu grupul de apartenenţă şi accentuarea prejudecăţii/stereotipului la cei care discriminează. La elevi, prejudecata şi discriminarea pot fi atenuate prin accentul pus pe colaborare şi scopurile comune, iar la profesori, prin efortul de a conştientiza efectele prejudecăţilor, prin autocontrol şi prin încercarea de a cunoaşte mai bine obiectul prejudecăţii.

În concluzie, se impune să subliniem faptul că reprezentările sociale afectează interacţiunile din câmpul şcolii şi că, în general, profesorii care, prin acţiunile lor, determină conduite deviante au în mod cert anumite prejudecăţi şi stereotipuri despre elevii dificili. Ei pot fi competenţi din punct de vedere psihosocial, dar dacă această competenţă este canalizată către operarea unor discriminări între elevi, comportamentele deviante ale acestora vor escalada.

3. *Relaţia profesor-elev*. În funcţie de calitatea relaţiei profesor-elev, această variabilă poate deveni atât o cauză a comportamentelor perturbatoare, cât şi un factor inhibitor al devianţei şcolare. În general, relaţia profesor-elev este spaţiul de întâlnire al unor expectanţe diferite din partea elevilor şi a profesorului. Se constată existenţa a cel puţin trei surse care alimentează această distanţă între aşteptările actorilor sociali.

a) *Distanţa între valorile individuale ale elevilor şi valorile şcolare* se exprimă prin măsura participării la performanţa şcolară : cu cât această distanţă este mai mică, cu atât elevii se adaptează mai uşor şi realizează succesul şcolar.

Psihologii Ausubel şi Robinson[196] au demonstrat că această distanţă evoluează specific în funcţie de variabilele vârstă şi sex. Astfel, la nivelul şcolarităţii primare, băieţii se adaptează mai greu la cerinţele şcolare decât fetele. Fetele sunt avantajate de tratarea lor diferenţiată în cursul socializării primare ; ele se identifică mai uşor cu persoanele care deţin autoritatea, au trebuinţe mai scăzute de independenţă, sunt mai obişnuite cu docilitatea, liniştea, abţinerea de la agresiuni fizice.

Problema de adaptare a băieţilor de aceeaşi vârstă e determinată de faptul că şcoala este, în această etapă a şcolarizării, un mediu feminin : predomină femeile, dar şi valorile feminine, atât în ceea ce priveşte cunoştinţele predate, cât şi tipul de comportament aprobat în şcoală, care încurajează : curăţenia, ascultarea, buna-cuviinţă, ordinea, aspectul îngrijit, supunerea, modestia, atenţia la tot ceea ce se spune, uşurinţa în operarea cu simboluri verbale, stăpânirea neastâmpărului şi a agresivităţii[197].

La nivelul gimnaziului, predomină încă fetele în ceea ce priveşte succesul şcolar ; motivaţia fetelor pentru un randament şcolar superior este acum reflectarea dorinţei lor de a obţine aprobarea celor care deţin autoritatea, cât şi a dorinţei de a accede la un

196. D. Ausubel şi G. Robinson, *op. cit.*, pp. 504-506.
197. *Ibidem*, p. 505.

status înalt. Deci nu întâmplător în şcoala elementară şi până către sfârşitul gimnaziului băieţii furnizează cel mai mare număr de insuccese şcolare şi de probleme de comportament (absenteism, vandalism etc.).

În ceea ce priveşte distribuţia conduitelor deviante după variabila sex, cercetătorul L. Davies[198] a ajuns la concluzia că fetele sunt mai conformiste doar în privinţa anumitor aspecte, cum ar fi frecvenţa, respectarea regulilor de disciplină, sunt mai puţin agresive şi produc mai puţine acte de vandalism, sunt mai conştiincioase şi mai atente la forma de prezentare a muncii lor ; în ceea ce priveşte încălcarea altor norme (fumatul, ţinuta vestimentară nepotrivită), ele sunt egale cu băieţii şi chiar sunt mai independente decât ei în crearea unui spaţiu şi a unui timp personal în afara şcolii.

Începând cu anii de mijloc ai adolescenţei, succesul şcolar se împarte statistic echilibrat după variabila sex. Însă, concomitent, se produce o distanţare a majorităţii elevilor – băieţi şi fete – de valorile şcolii. Astfel, cei mai mulţi adolescenţi recunosc performanţele şcolare ca fiind necesare pentru dobândirea statusului social şi profesional, dar nu apreciază că acesta trebuie să constituie baza legitimă pentru poziţia lor în cadrul grupului de colegi şi nici nu îl recunosc ca pe o valoare intrinsecă. Aşadar, o dată cu adolescenţa, distanţa între valorile şcolii şi valorile individuale ale elevilor creşte, ajungând uneori până la contradicţie. Elevii adolescenţi urmăresc să obţină măsura propriei lor demnităţi – pe care o văd independentă de performanţa şcolară sau de situaţia socială –, să acceadă la un statut prin forţe proprii, să se bucure de libertate, independenţă, prieteni.

b) *Distanţa între expectanţele elevilor privind atitudinea profesorului şi practicile profesorului.* În timp ce elevii aşteaptă să fie apreciaţi, trataţi şi recunoscuţi în funcţie de aspiraţiile, interesele şi caracteristicile personalităţii lor, profesorii par a-şi structura atitudinea faţă de elevi pornind de la o singură variabilă : succesul şcolar[199]. Astfel, de exemplu, dacă un elev submediocru întreabă profesorul la începutul studierii unui nou capitol : „De ce trebuie să învăţăm asta ? ”, profesorul va tinde să interpreteze întrebarea fie ca lipsă de motivaţie pentru studiu, fie ca încercare de a sabota desfăşurarea lecţiei, fie ca sfidare a autorităţii sale – toate interpretări în cheie negativă ; dacă însă aceeaşi întrebare este pusă de un „elev de nota 10”, profesorul o va trata ca pe o probă de maturitate, inteligenţă şi pragmatism.

c) *Distanţa între concepţia profesorilor şi cea a elevilor cu privire la relaţia pedagogică* face ca adeseori această relaţie să devină o sursă de frustrare şi violenţă în şcoală. În timp ce elevii îşi doresc un învăţământ comprehensiv şi personalizat, bazat pe relaţii pedagogice de parteneriat, profesorii preferă stilul autoritarist, fundamentat pe supraveghere şi control, pe un mecanism rigid de acordare a recompenselor şi sancţiunilor. După Berkowitz[200], următoarele patru situaţii tipice de frustrare se pot întâlni în orice şcoală :

- existenţa unei imposibilităţi (sau a unei bariere fizice), când dificultatea sarcinilor face imposibil succesul ;

---

198. L. Davies, *Pupil Power : Deviance and Gender at School*, Falmer Press, Londra, 1984.
199. P. Cooper, *op. cit.*, p. 22.
200. L. Berkowitz, citat de V.T. Dragomirescu, *Determinism şi reactivitate umană*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982, p. 112.

- apariţia unei perioade de latenţă între debutul şi sfârşitul actului, când între realizarea sarcinii şcolare şi comunicarea rezultatelor evaluării, de exemplu, se instalează un interval prea mare de timp ;
- reducerea sau omiterea recompensei când aceasta reprezenta mobilul acţiunii ;
- apariţia unei tendinţe spre un răspuns incompatibil cu expectanţele subiectului, de pildă, când elevul întreprinde o acţiune anticipând o recompensă, dar rezultatul obţinut este o sancţiune.

Din perspectiva profesorilor, apare o altă serie de dileme în stabilirea tipului de relaţie cu elevii[201] :

- a întemeia aceste relaţii pe afecţiune sau pe indiferenţă ; unii profesori se tem că, dacă se concentrează pe calitatea afectivă a relaţiei cu elevii, apare pericolul de a-şi pierde autoritatea ; acest gen de problemă apare când profesorul, în loc să intre într-o relaţie de empatie cu elevii, ajunge să se identifice cu ei ;
- a limita aceste relaţii la transmiterea cunoştinţelor sau a le extinde asupra personalităţii elevilor ; profesorii vor tranşa această dilemă în funcţie de motivaţie, de valori şi de vulnerabilitatea la stres ;
- a judeca elevii după nişte criterii generale (de exemplu, după rezultatele şcolare) sau după calităţile lor unice, individuale ; dilema se va soluţiona în funcţie de empatia, afectivitatea şi competenţele psihopedagogice ale cadrului didactic ;
- a satisface propriile interese sau interesele elevilor ; motivaţia profesorului va determina alegerea unei variante de acţiune.

Sistemele de referinţă divergente şi multitudinea expectanţelor de rol pun profesorul în situaţia de a se angaja în diverse conflicte de rol[202], ceea ce reprezintă pentru acesta un factor de stres.

Dinamica specifică a relaţiei profesor-elev poate fi explicitată şi prin apelul la perspectiva psihanalitică asupra educaţiei. Reprezentanţii psihanalizei[203] sunt de acord că la baza oricărui proces educativ stau factorii represivi, care se opun tendinţelor pulsionale ale copilului ; procesul educativ include un nucleu ce constă în reprimarea instinctelor primare şi în dezvoltarea valorilor morale care urmează să le înlocuiască pe cele dintâi, contribuind în acest fel la formarea supraeului individului.

În acest context, educatorul reprezintă autoritatea, el fiind arhetipul modelului patern ; elevii sunt preluaţi de educator de la familiile lor, având din punct de vedere psihanalitic semnificaţia de „fii" prin statutul lor de discipoli. Acest statut îi subordonează simbolic şi real voinţei educatorului sub a cărei îndrumare se află şi căruia îi datorează ascultare.

Relaţia pedagogică caracterizată de subordonare şi obedienţă este pentru psihanalişti o „relaţie oedipiană", deoarece presupune represiune din partea educatorului. Din cauza acestui fapt, elevii vor percepe şcoala ca pe o instituţie totalitară de tip frustrant.

---

201. T. Parsons, citat de E. Păun, *Şcoala, abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 81.
202. Vezi E. Păun, *op. cit.*, p. 82.
203. C. Enăchescu, *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1998, pp. 125-127.

În cadrul procesului educativ, educatorul reprezintă modelul care li se oferă elevilor și cu care aceștia trebuie să se identifice. Identificarea elevilor cu modelul educativ poate fi impusă prin constrângere sau violență și în acest caz apar formele de devianță școlară : absenteismul, abandonul școlar, conduitele agresive. Dacă însă modelul este acceptat ca o motivație pozitivă, elevii vor dezvolta atașament și interes față de model și față de obiectul de studiu. Identificarea cu modelul, care reprezintă din punct de vedere psihanalitic rezolvarea situației oedipiene, se realizează simbolic prin însușirea normelor de conduită, iar în plan formal prin promovarea examenelor și obținerea succesului școlar.

Atașamentul elevilor față de profesor depinde de tactul acestuia, de capacitatea sa emoțional-intelectuală de a înțelege universul ideo-afectiv al elevilor, de a-i atrage și a-i apropia. În situația în care se formează atașamentul față de model, frustrarea determinată de represiune este resimțită de elevi ca un factor protector și compensator, capabil de a dezvolta motivații noi, pozitive, interes școlar etc.

Modul în care se produce identificarea cu modelul educativ este hotărâtor pentru etapa în care individul va prelua rolul și statutul foștilor educatori față de proprii copii și/sau elevi. Dacă educatorii au fost modele negative, de factură frustrantă/reprimantă, în individ se va dezvolta o atitudine de respingere a educației ; „modelul negativ" se va reedita ca atare în fața unei noi generații de copii-elevi. Observăm că inițial orice relație pedagogică are un caracter represiv, este o relație de putere, ce poate evolua însă către consens și înțelegerea motivației reprimării, fără ca natura sa conflictuală să dispară cu totul.

Toți educatorii recunosc rolul esențial al relației pedagogice armonioase și detensionate într-o învățare eficientă ; toți elevii devianți își motivează conduita prin calitatea proastă a relației lor pedagogice cu cel puțin un profesor ; între aceste două poziții acționează, așa cum am văzut, numeroase variabile.

Relația pedagogică ideală, care determină adeziunea elevilor la valorile școlii și contracarează devianța, este, categoric, o relație democratică și prezintă valențe terapeutice. Echilibrul și stima de sine ale elevilor depind în mod hotărâtor de interacțiunile directe cu profesorul. Cheia reușitei relației pedagogice constă în sinceritatea ei[204]. Afecțiunea față de elevi și grija de a nu diminua stima de sine a acestora nu înseamnă ignorarea eșecurilor, a calității slabe a muncii lor sau a comportamentelor perturbatoare. În cazul rezultatelor slabe, chiar dacă profesorul va pretinde că elevul a făcut bine, acesta se va compara cu ceilalți și va ajunge la o autopercepție realistă.

Profesorul trebuie să le dea elevilor, prin comportamentul său verbal și nonverbal, o serie de indicii pentru ca ei să-și formeze o reprezentare de sine realistă, nu una falsă, și astfel relația să fie bazată afectiv pe încredere ; într-o asemenea relație, copiii vor accepta vina și critica fără să le fie afectată stima de sine. Cel mai mare efect asupra stimei de sine a elevilor îl are contactul zilnic profesor-elev ; pentru a menține un nivel bun al stimei de sine, profesorul ar trebui să realizeze același nivel de contact personal cu toți elevii în cursul zilei, chiar dacă acesta s-ar reduce doar la un zâmbet sau un cuvânt de încurajare. Fiecare profesor ar trebui să-și cunoască personal, cât mai mult posibil, toți elevii, ceea ce nu echivalează totuși cu încălcarea dreptului lor la intimitate. Toate aceste recomandări, integrate în relația profesor-elev, ar putea înlătura prejudecățile,

204. T. Gordon, *op. cit.*, p. 165.

discriminările, etichetările și ar face din climatul clasei un spațiu securizant, în care elevii s-ar putea regăsi ca entități valorizate. Tot ceea ce se abate de la aceste norme provoacă devianța, căci, să nu uităm, orice comportament social reprezintă o tentativă de menținere a stimei de sine.

Incompetență→ academică	Rezultate→ școlare slabe	Aversiune→ față de școală	Respingerea→ autorităților școlare	Angajarea în acte delincvente

Figura 6. *Legătura dintre eșecul școlar și delincvență descrisă de T. Hirschi*[205]

Implicarea elevilor în conduite deviante la școală ar putea sugera faptul că ei resping rolul de elev ; elevii care încalcă normele școlare – fumează la școală, lipsesc sau întârzie în mod repetat, se îmbracă necorespunzător, deranjează frecvent clasa, au relații conflictuale cu sau se izolează de ceilalți colegi – nu acceptă poziția subordonată a rolului de elev și au o percepție asupra situației școlare radical diferită de cea a adulților implicați.

În concluzie, școala prezintă o constelație de variabile care pot acționa ca factori cauzali ai devianței școlare. În cadrul școlii, elevul întâlnește pentru prima oară un sistem precis de reguli și norme, ordonate într-un mod uneori birocratic de către profesor. Stabilirea unei relații de colaborare cu profesorul este un pas decisiv către reușita socializării elevului în școală, iar acest aspect se traduce, din punctul de vedere al elevului, prin nivelul de satisfacție pe care îl oferă calitatea actului de predare, nivelul de succes școlar, iar din punctul de vedere al profesorului, prin respectarea valorilor școlare. Școala extinde cauzalitatea devianței școlare, specifică socializării primare, iar acolo unde aceasta nu există, o poate chiar crea : „Există unii profesori dificili, după expresia lui M. Debesse, la care întâlnirea cu copiii se face în mod defectuos. Există profesori surmenați, clase prea populate pentru a căpăta o structură precisă, pentru ca disciplina să se nuanțeze și pentru ca atenția fiecărui copil să fie reală. Atunci copilul se retrage în el însuși sau devine «împrăștiat» sau își caută satisfacțiile într-o bandă de copii cu care se joacă, deseori dușmănoși, uneori perverși"[206].

2.5. Grupul informal și devianța școlară

Factorii care derivă din apartenența elevului la un grup completează influența familiei și a școlii, participând la desăvârșirea personalității acestuia. Elevii vin în contact cu diverse grupuri de referință (grupul de colegi, grupul de prieteni din cartier), care le oferă posibilitatea afirmării de sine, într-un spațiu social neîncorsetat de reguli școlare sau familiale. În grup se realizează un proces de socializare secundară, ce poate fi în

205. T. Hirschi, *Causes of delinquency*, University of California Press, Berkeley, 1969, pp. 131-132.
206. J. Naud-Ithurbide, „Probleme psihopedagogice ale vârstei școlare", în M. Debesse, *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, p. 83.

acord cu valorile şi normele societăţii, contribuind la dezvoltarea la elevi a unor calităţi apreciate precum curajul, responsabilitatea, onestitatea etc., sau poate contrazice valorile şi normele societăţii, devenind un mediu de învăţare a scopurilor ilegitime, a tehnicilor infracţionale şi a tehnicilor de neutralizare a actului deviant. Rolul grupului în apariţia devianţei rezultă cu claritate şi din statisticile oficiale, care demonstrează că majoritatea infracţiunilor săvârşite de minori şi tineri se comit în grup. Aşadar, grupul reprezintă interfaţa dintre individ şi identitatea sa de „cetăţean onest" sau de „delincvent". Grupul informal de la şcoală şi grupul stradal (sau de cartier) stratifică relaţiile sociale ale elevilor şi prezintă unele valori comune: ambele grupuri sunt preocupate să identifice cele mai bune variante de petrecere a timpului liber şi au atitudini indiferente sau ostile faţă de succesul şcolar. Între cele două tipuri de grupuri există însă şi diferenţe semnificative: grupul stradal valorizează mai mult curajul, încrederea, contestă mai mult autoritatea adulţilor, în timp ce grupul/clica de la şcoală pune un accent mai mare pe socialitate, se teme mai mult de violenţă şi nu îşi invită membrii la asumarea unor roluri agresive. Spre deosebire de acest tip de grup, grupul stradal este mai frecvent implicat în conduite ofensive determinate de „războaiele" dintre diverse „bande" sau „găşti" de cartier, dar şi în consumul şi comercializarea drogurilor.

S-a demonstrat faptul că, cu cât un elev are o interacţiune mai slabă cu colegii din şcoală, cu cât lipsa lui de popularitate e mai mare, cu atât tendinţa de a se orienta spre grupul stradal, ca sursă de identitate socială, creşte şi, de asemenea, creşte şi probabilitatea de a deveni delincvent; şi invers, cu cât un elev este mai popular la şcoală, mai cunoscut şi mai apreciat deopotrivă de covârstnici şi de adulţi, cu atât scade probabilitatea de a deveni delincvent.

Adolescenţii conştientizează importanţa relaţiilor cu covârstnicii şi, pe acest temei, oferă ei înşişi explicaţii ale atitudinilor de conformism extrem faţă de grup. Este vorba aici despre o caracteristică generală a vârstei, care determină schimbarea cadrului de referinţă la toţi adolescenţii: sursa acceptării şi aprobării nu o mai reprezintă părinţii, ci covârstnicii. Adulţii constată cu surprindere în această situaţie că ei nu mai funcţionează ca reper pentru adolescenţi pe nici una dintre coordonatele autoritate-afectivitate. „Când a devenit elev de liceu, copilul meu a divorţat literalmente de noi şi s-a căsătorit cu prietenii lui; noi n-am mai avut un copil până când el a absolvit liceul"[207] este o descriere foarte exactă a fenomenului, făcută de un părinte care a perceput şi exprimat în această manieră dispariţia sa ca reper din viaţa copilului său adolescent.

Grupul social se defineşte[208] ca un ansamblu de persoane caracterizat de o anumită structură şi coeziune şi care dezvoltă o cultură specifică din interacţiunile şi procesele psihosociale ce se produc în cadrul său. El se constituie ca un mediu de acţiune, definind norme, scopuri şi niveluri de satisfacţie pentru membrii săi. Grupurile informale apar fie ca subgrupuri în interiorul celor formale, fie în afara unor cadre instituţionalizate; în cazul în care grupul informal se dezvoltă în interiorul celui şcolar, el urmăreşte satisfacerea unor nevoi de exprimare mai liberă sau mai puţin constrângătoare, mai ales când impunerea normelor oficiale ale grupului formal este de tip imperativ şi nu oferă recompense. În asemenea situaţii, grupul informal vine în întâmpinarea trebuinţelor de securitate şi recunoaştere socială ale membrilor săi.

---

207. Mărturisire a unor părinţi americani, citată de C. Bartollas în *Juvenile Delinquency*, ediţia a IV-a, Allyn and Bacon, 1997, p. 79.
208. C. Zamfir, L. Vlăsceanu, *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti, 1993, p. 273.

Rolul grupului informal în etiologia devianţei a făcut obiectul a numeroase abordări în sociologia devianţei ; „teoria asocierilor diferenţiale" şi „teoria subculturilor delincvente" sunt cele mai cunoscute dintre acestea.

Teoria „asocierilor diferenţiale", dezvoltată de sociologul american E.R. Sutherland, demonstrează că momentul decisiv în orientarea individului către o carieră delincventă este tocmai afilierea sa la un grup informal ce urmăreşte scopuri ilegitime. În viziunea lui Sutherland[209], comportamentul deviant e alcătuit atât din elemente care intră în joc în momentul comiterii faptei, cât şi din elemente care au influenţat anterior viaţa delincvenţilor ; pornind de la această premisă şi distanţându-se de Lombroso, care afirma că delincventul se naşte criminal, dar şi de G. Tarde, care susţinea rolul imitaţiei în delincvenţă, Sutherland elaborează o teorie „a învăţării sociale a comportamentului deviant".

Conform acestei teorii genetice a devianţei, în viaţa socială individul se confruntă atât cu modele pozitive, conformiste, cât şi cu modele de comportament negative/ nonconformiste ; aceste modele se învaţă nu prin simple imitaţii, ci în cadrul proceselor de comunicare socială şi al interacţiunilor individuale. Comunicarea ce susţine învăţarea socială poate fi atât verbală, cât şi comportamentală, un rol deosebit avându-l valoarea exemplului. Procesul de învăţare socială a delincvenţei include mai multe momente : mai întâi indivizii aflaţi în contact încep să-şi orienteze mobilurile, scopurile şi atitudinile în funcţie de interpretările favorabile sau nefavorabile în raport cu dispoziţiile legale. În anumite grupuri sociale predomină indivizii care nutresc un respect solid pentru lege, în alte grupuri, persoanele cu convingeri opuse. Afilierea individului la unul dintre aceste grupuri reprezintă momentul cel mai important, de care va depinde evoluţia sa ulterioară ca delincvent sau nondelincvent.

Evoluţia spre delincvenţă, apărută în urma asocierii la modelele de comportament criminale, foloseşte aceleaşi mecanisme psihosociale ca şi cele implicate într-o carieră nondelincventă. E posibil ca individul să discearnă scopurile şi conduitele sociale permise de cele nepermise, dar, prin asociere diferenţială, el va asimila modelele de conduită ale grupului cu care vine cel mai frecvent în contact şi pe care le consideră favorabile îndeplinirii scopurilor sale. Astfel, durata, frecvenţa şi intensitatea „asociaţiilor diferenţiale" este factorul-cheie care oferă individului posibilitatea de a alege şi învăţa comportamente conformiste sau comportamente nonconformiste. Această opţiune se face începând din copilărie, pe toată durata vieţii.

Teoria „subculturilor delincvente" şi cea a „grupului de la marginea străzii", dezvoltate de sociologii americani A. Cohen, M. Gordon şi M. Yinger[210], interpretează grupul informal delincvent ca fiind expresia unui protest faţă de normele şi valorile societăţii, el reunind indivizii care au sentimentul că le sunt blocate mijloacele legitime de acces la valorile şi bunurile sociale. De aceea, „subculturile" promovează valori şi norme diferite de cele ale societăţii, uneori chiar contradictorii („contracultura"). În explicarea genezei „subculturilor delincvente", A. Cohen porneşte de la discontinuităţile existente în socializarea copiilor, ce apar la intrarea în şcoală ; astfel, în familie copiii asimilează modele de conduită caracterizate prin valori şi norme coerente şi omogene.

209. S. Rădulescu, D. Banciu, *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile*, Editura Medicală, Bucureşti, 1990, pp. 65-67.

210. A. Cohen, M. Gordon, M. Yinger, citaţi de S. Rădulescu şi D. Banciu, *op. cit.*, pp. 70-72.

Prin socializarea în şcoală, această omogenitate dispare. Şcoala promovează valorile şi normele celor care deţin puterea şi copiii proveniţi din categoriile sociale defavorizate vin în şcoală în contact cu o cultură divergentă în raport cu cea din mediul lor social (trăiesc fenomenul „violenţei simbolice"). Supuşi presiunii celor două grupuri de socializare – familia şi şcoala –, copiii din clasele defavorizate reacţionează într-un mod asemănător nevrozei, prin exteriorizarea frustrării şi asocierea în „bande" sau „subculturi delincvente".

Bandele reprezintă un mod de supravieţuire şi de adaptare a celor marginalizaţi în raport cu modelul normativ şi valoric oficial. Ca formă de organizare socială negativă, „banda" apare drept rezultat al eşecului acţiunii instituţiilor de socializare : familia şi şcoala. Banda funcţionează prin consensul intim al membrilor ei ; se respectă un cod de drepturi şi obligaţii mutuale, se promovează un sistem de relaţii, norme şi valori proprii, diferite sau chiar opuse faţă de cele ale societăţii.

Principalele atitudini împărtăşite de membrii subculturii delincvente şi care precipită implicarea membrilor în acte infracţionale au fost descrise astfel[211] :

- dacă nu ai singur grijă de tine, nimeni nu va avea (sentimentul de a fi abandonaţi) ;
- trebuie să câştigi respectul celorlalţi prin forţă şi agresiune (dacă doresc status, putere, recunoaştere socială, singura cale de a le obţine este violenţa) ;
- ce se va întâmpla mâine nu are nici o importanţă ; doar ceea ce se întâmplă chiar acum contează (o asemenea convingere încurajează tinerii să nu se gândească la consecinţe şi să nu-şi propună scopuri pe termen lung ; pe stradă, supravieţuirea depinde de „aici şi acum") ;
- cel mai slab va fi întotdeauna exploatat în orice mod posibil (escaladarea violenţei în jurul activităţilor grupului delincvent rezultă din convingerea că reacţia violentă la orice gen de provocare este singura posibilă ; eschiva, comportamentul de calmare a adversarului, evitarea problemei sunt interpretate ca semne de slăbiciune de către cei care posedă un singur limbaj – cel al violenţei) ;
- ai nevoie de grup pentru protecţie şi suport emoţional ; nimeni nu poate supravieţui singur (nu contează ceea ce se întâmplă în familie sau la şcoală atâta timp cât aparţii unui grup, ai tovarăşi care-ţi oferă o identitate şi te protejează de loviturile din afară ; grupul este singurul lucru important, şi de aici supunerea faţă de comenzile lui) ;
- sistemul a fost nedrept cu mine („nu am fost tratat corect, echitabil în şcoală", ca expresie a persecuţiei din partea adulţilor investiţi cu autoritate, este justificarea apartenenţei la grup) ;
- în viaţă, bunurile materiale sunt totul (ca simbol al puterii, cantitatea de bunuri materiale semnalează ideea că cel mai important este ceea ce ai, nu ceea ce eşti ; această atitudine va orienta conduita tinerilor către comportamentul de consum, şi nu către efortul de desăvârşire a propriei personalităţi).

Se observă că în subcultura delincventă predomină sentimentele de ostilitate şi teamă ; tinerii membri ai bandelor de la marginea străzii nu împărtăşesc o viziune optimistă asupra viitorului şi nu percep educaţia şcolară ca pe o cale eficientă de acces la status. Asocierea tinerilor respinşi de şcoală la un astfel de grup este momentul decisiv al orientării lor către o carieră delincventă.

211. C. Bartollas, *op. cit.*, pp. 85-86.

Teoria „grupului de la marginea străzii" are ca punct de pornire caracteristicile psihosociale ale adolescenţei ; adolescenţii valorizează relaţiile de prietenie, de sociabilitate şi comunicare ; tinerii au anumite locuri de întâlnire, unde comunică şi stabilesc diferite planuri de acţiune. Grupurile sunt alcătuite din colegi de şcoală, de clasă, de stradă, de cartier. Participarea la activităţile grupului este în adolescenţă o modalitate importantă de socializare, deoarece acum predomină atitudinea ambivalentă : obedienţă şi revoltă, independenţă şi imitaţie, conformism şi criză de originalitate. Adolescentul simte nevoia să fie recunoscut, acceptat şi stimulat de către cei de o vârstă cu el. Pentru el grupul reprezintă o posibilitate sigură de a-şi manifesta şi realiza dorinţele şi aspiraţiile.

În grupurile periferice predomină frustrarea, insatisfacţia socială şi individuală şi, ca atare, nivelul stimei de sine a membrilor e scăzut. Pentru a-şi restaura stima de sine, membrii acestor grupuri resping valorile adulţilor şi instituie valori şi norme proprii, în care prevalează mijloacele ilicite pentru realizarea scopurilor culturale. Ele devin surse potenţiale de devianţă şi delincvenţă, deoarece facilitează „învăţarea socială" a tehnicilor infracţionale. Membrii acestor grupuri sunt, de regulă, tineri care au abandonat şcoala sau/şi au fugit de acasă.

Toate aceste teorii demonstrează :

a) Rolul important al grupului informal în devianţă/delincvenţă, în special la vârsta *adolescenţei*. Vârsta adolescenţei se caracterizează prin următoarele dominante psihologice :

- căutarea identităţii de sine ;
- căutarea unui set personal de valori ;
- achiziţia competenţelor necesare vârstei adulte, ca, de exemplu, capacitatea de a rezolva probleme, de a lua decizii etc. ;
- achiziţia abilităţilor necesare pentru o bună interacţiune socială ;
- câştigarea independenţei emoţionale faţă de părinţi ;
- dobândirea abilităţii de a media între nevoia de autorealizare şi nevoia de acceptare din partea covârstnicilor ;
- nevoia de a experimenta o varietate de comportamente, atitudini şi activităţi.

b) Rolul eşecului socializării şcolare în structurarea grupului informal cu potenţial *delincvenţial*. Majoritatea membrilor acestor grupuri sunt tineri care s-au confruntat cu eşecul şcolar şi care au înţeles că posibilităţile legale de acces la status le sunt blocate.

Grupul informal de tipul „subculturii delincvente" se poate forma atât în şcoală, cât şi în afara ei. Rolul său în etiologia devianţei şcolare este unul important, şi anume cel de a furniza modele normativ-valorice alternative, opuse modelului şcolar, de a-şi susţine şi încuraja membrii în realizarea acţiunilor deviante.

Devianţa şcolară poate fi atât cauza, cât şi efectul afilierii la grupul informal. Devianţa şcolară apare drept cauză atunci când elevul nu realizează scopurile urmărite de şcoală – succesul şcolar şi conformarea la normele şcolare –, ceea ce declanşează un proces complex de stigmatizare-categorizare a elevului, de etichetare a sa ca deviant şi, în final, de izolare sau excludere din grupul majoritar de elevi. Respingerea devianţilor de către grupul majoritar de colegi depinde de tipul şi intensitatea devianţei (sunt excluşi mai repede cei cu conduite extreme şi consistente) şi se produce în

situaţiile în care prejudiciul adus grupului este semnificativ sau când există o ameninţare externă gravă la adresa grupului din partea autorităţii.

În această situaţie, elevul deviant interiorizează stigmatul, eticheta, în identitatea personală, ceea ce are ca efect diminuarea stimei de sine. Anxietatea, determinată de etichetare şi excludere, ca şi nevoia de restaurare a stimei de sine îl fac pe deviant să caute compania celor care au aceeaşi etichetă şi au experimentat acelaşi proces de excludere/izolare. Noul grup care se cristalizează în aceste condiţii va oferi membrilor săi securitate emoţională, un scop – contestarea valorilor şcolare – şi o identitate socială în numele căreia să acţioneze ; constituit în urma etichetărilor şi stigmatizărilor, grupul reunit astfel va perpetua modelele de acţiune antişcolară, pe care membrii săi le adoptaseră dinainte.

Este însă la fel de posibil ca devianţa şcolară să apară în urma afilierii unor elevi, neetichetaţi ca devianţi, la un grup care să evolueze treptat către acţiuni de rezistenţă şcolară. Atracţia faţă de grup poate avea mai multe surse[212] : atracţia interpersonală dintre cel ce doreşte să devină membru al grupului şi unii membri ai grupului, performanţa şi prestigiul grupului. Dorinţa de a aparţine unui grup face să crească posibilitatea acestuia de a-l influenţa pe aspirantul la calitatea de membru ; cu cât dorinţa de a face parte din grup este mai mare, cu atât creşte conformismul subiectului faţă de valorile şi normele grupului. S-a demonstrat experimental că apartenenţa la grup şi atracţia pe care o exercită grupul amplifică semnificativ conformismul ; astfel, conformismul faţă de grup creşte în următoarele situaţii :

- când individul este conştient de faptul că deţine un status inferior în cadrul grupului ;
- când grupul de care aparţine se caracterizează printr-o puternică coeziune ;
- când grupul stabileşte anumite sancţiuni pentru membrii săi care deviază de la normele şi valorile proprii.

Când calitatea sa de membru al grupului este evidentă, individul acceptă mai uşor presiunea grupului.

Cercetările de psihologie socială au scos în evidenţă tendinţa membrilor unui grup de a-i aprecia mai puţin pe devianţii de la norma proprie decât pe devianţii care nu aparţin grupului. Aşadar, apartenenţa la un grup îi determină pe membrii acestuia să se autodefinească în funcţie de caracteristicile grupului, grupul conferind membrilor o anumită identitate socială. Calitatea identităţii sociale conferite de grup se stabileşte prin compararea grupului de apartenenţă cu alte grupuri ; dacă grupul de apartenenţă este perceput ca distinct sau superior altor grupuri, membrii grupului apreciază ca pozitivă identitatea socială pe care le-o conferă grupul. Această percepţie măreşte tendinţa spre conformism a membrilor grupului. Atunci când identitatea socială devine nesatisfăcătoare, membrii grupului fie încearcă să-l părăsească pentru a se afilia unui alt grup, cu o ofertă simbolică mai bună, fie depun eforturi pentru recâştigarea de către grup a unor caracteristici pozitive. În cadrul unui astfel de proces, un anumit grup de elevi poate evolua de la respectarea normelor şcolare la contestarea lor.

Aprofundarea mecanismelor psihosociale care se implică în formarea grupurilor de adolescenţi prezintă interes, deoarece furnizează informaţii utile din perspectiva intervenţiei vizând diminuarea devianţei şcolare. Se pare că, în estimarea gradului de rezistenţă la

212. Şt. Boncu, *op. cit.*, p. 110.

lumea adultă a adolescenţilor, aspectul esenţial este ceea ce Tajfel[213] a numit „centrismul adolescentului", concept esenţial în înţelegerea procesului de construcţie a identităţii sociale şi a comparării sociale a tinerilor ; adolescenţii cu un nivel ridicat de centrism au tendinţa de a se compara în mod favorabil cu adulţii, iar grupul de prieteni de care aparţin constituie pentru ei o bază puternică pentru edificarea unei identităţi sociale pozitive. Gradul de centrism depinde în mod esenţial de nivelul stimei de sine.

Specificul identităţii sociale pozitive la vârsta adolescenţei constă în :

a) Dorinţa de a avea privilegii proprii adulţilor : program personal de veniri şi plecări de acasă, controlul resurselor financiare şi autonomie financiară faţă de adulţi, propriile norme în relaţiile de prietenie, inclusiv în relaţiile cu sexul opus, şi chiar dorinţa de a locui separat. Dorinţa de deţine aceste privilegii nu înseamnă neapărat că adolescenţii aspiră la statutul de adult – ei aspiră la privilegii, mai puţin la responsabilităţi –, ci semnifică faptul că aceştia recurg la procesul de imitaţie pentru a împrumuta respectivele privilegii în bagajul lor social, neavând răbdare să aştepte momentul social favorabil atingerii formale a acestui stadiu.

b) În instituţia şcolară, dorinţa de a avea o identitate socială pozitivă poate genera şi dificultăţi : absenteismul, înrolarea în „bande" şi „clici", abandonul şcolar consecutiv afilierii la „subculturile delincvente", violenţa etc. În dorinţa lor de a se distanţa de părinţi şi de a deveni independenţi, dar neavând suportul şi resorturile sociale necesare compensării acestei distanţări, adolescenţii cad în extrema negativă ; familia nu mai este pentru ei un reper, mulţi adolescenţi au tendinţa de a respinge autoritatea parentală şi, în condiţiile în care şi şcoala îi deprivează de statut, singura variantă care le mai rămâne este înrolarea în subcultura delincventă. Singura zonă în care adolescentul poate să-şi făurească propria identitate socială pozitivă este cea din planul valorilor instituite de grupul de prieteni, indiferent dacă acesta intră sau nu în conflict cu valorile adulţilor.

Grupul de prieteni face parte din ceea ce Mead numeşte „ceilalţi semnificativi", care participă activ la procesul de socializare a adolescentului. Încercând o evaluare statistică a reţelei sociale a adolescentului, Steinberg[214] ajunge la concluzia că cele mai semnificative persoane din viaţa adolescenţilor sunt, în proporţie de 50%, ceilalţi de aceeaşi vârstă, alte persoane decât propriii părinţi – 25%, iar restul interacţionează, în măsura timpului disponibil, cu părinţii.

În cadrul grupului de prieteni, construirea identităţii sociale a adolescentului se realizează în următoarele condiţii :

- membrii componenţi ai grupului au statut egal unii faţă de alţii, uneori în ciuda diferenţelor evidente de clasă socială şi de nivel socioeconomic ;
- grupul permite cooperarea şi manifestarea interdependenţelor mutuale, mai ales când coeziunea este puternică şi toţi membrii urmăresc aceleaşi obiective ;
- achiziţia de prieteni şi relaţiile interpersonale favorizează împărtăşirea aceloraşi dorinţe, probleme, nevoi şi activităţi, ce pot influenţa evoluţia adolescentului şi mai târziu ;

213. H. Tajfel, *The Social Dimension*, Cambridge University Press, 1984, p. 112.
214. L. Steinberg, *Adolescence*, Mc Graw Hill Inc., Londra, 1993, p. 166.

– grupul de prieteni încurajează schimbarea atitudinilor și opiniilor față de oameni și situații, putând lupta împotriva anumitor stereotipuri sau prejudecăți, concomitent cu crearea altora.

Atât în grupul informal nondelincvent, cât și în cel delincvent se dezvoltă *pattern*-uri de relații de prietenie similare ; o serie de cercetări care au investigat relațiile existente între membrii grupurilor delincvente și nondelincvente au infirmat opinia conform căreia coeziunea grupului delincvent este fragilă, fiind susținută mai mult de forțe externe, cum ar fi, de pildă, amenințarea unei bande rivale, decât de acceptarea reciprocă necondiționată a membrilor. T. Hirschi caracteriza relațiile din interiorul grupului delincvent stradal ca „reci și fragile"[215], deducând această concluzie din atașamentul mai slab al adolescenților devianți față de adulții semnificativi care desfășoară activități convenționale, legitime. Concluzia sa nu corespunde realității, ci descrie mai mult o reacție de generalizare a răului, ca atitudine față de adolescenții devianți ; relațiile *in-group* în cazul grupului delincvent nu sunt „reci și fragile", adolescenții devianți fiind capabili să dezvolte relații de prietenie consistente și calde în cadrul grupului ; deci, nu este adevărat că, dacă ei comit o serie de acte inacceptabile, nu sunt capabili și de lucruri bune, precum o relație de prietenie sinceră.

De-a lungul adolescenței, interacțiunea adolescentului cu grupul de prieteni are loc mult mai des fără supervizarea părinților comparativ cu perioada copilăriei, când grupul funcționează acolo unde sunt prezenți părinții sau sub completa supraveghere a părinților. O dată cu adolescența, raportul se inversează : grupul de adolescenți se reunește sau „funcționează" atunci și acolo unde părinții lipsesc și nu pot să intervină/controleze. Prieteniile cu parteneri de sex opus, care se nasc acum, stimulează schimbarea și dinamica grupului. Alături de acest element nou, apare și fenomenul „clicilor" ; într-o pauză putem observa, în clasa de adolescenți, într-un colț clica „tocilarilor", într-altul pe cei „de gașcă", iar în alt colț, „exclușii" celor două categorii.

Clicile își dezvoltă propria lor minicultură, care include un stil propriu de a se îmbrăca, a vorbi și a se comporta. Studiile sociologice[216] au scos în evidență faptul că, începând cu adolescența, se pot discrimina grupurile și clicile (se poate chiar aprecia apartenența lor la o școală sau un liceu) în funcție de stereotipurile care le diferențiază de alte grupuri/clici, aparținând altor școli/licee. Transformările în dinamica de grup la adolescenți își au originile în procesele biologice, sociale și cognitive ce caracterizează vârsta adolescenței și au ca rezultat final construirea identității sociale ; tranzițiile de ordin biologic favorizează orientarea adolescenților către relațiile de prietenie cu sexul opus, concomitent cu distanțarea de părinți. Transformările de ordin cognitiv permit adolescentului o abordare mai complexă a relațiilor sociale și o înțelegere abstractă a acestora, bazată pe categorizări, ceea ce face, de fapt, posibilă apariția clicilor și a grupurilor preferențiale. Dinamicile sociale conduc la schimbări în cadrul grupului, ca răspunsuri de adaptare la ceea ce se petrece în realitatea socială cotidiană a adolescentului. Pentru a avea o imagine mai exactă a modului în care această dinamică a grupului își pune amprenta asupra formării identității sociale a adolescentului, trebuie să pătrundem în intimitatea formării și funcționării acestuia.

215. T. Hirschi, citat de C. Bartollas, *op. cit.*, p. 28.
216. Vezi. R. Bourhis, J.-P. Leyens, *op. cit.*

„Clicile" sunt definite de către sociologi[217] ca fiind grupuri mici, de 5 până la 12 indivizi, în general de aceeaşi vârstă şi de acelaşi sex. Ele apar în temeiul unei activităţi comune, cum ar fi, de exemplu, grupul care studiază sau care îşi face temele împreună sau care are la bază legături de prietenie, care are un „inamic"/o problemă comun(ă). Unele dintre aceste „clici" au un statut deschis, permit şi aderarea de noi membri, dar, de cele mai multe ori, membrii unei clici consideră că se cunosc îndeajuns de bine şi apreciază că un *outsider* ar perturba dinamica grupului.

„Clicile" diferă ca structură şi obiective de „mulţimile de adolescenţi", care sunt definite[218] drept „colectivităţi largi care au la bază stereotipuri similare şi în care indivizii, în mod opţional, pot sau nu să petreacă timpul împreună". Etichetele clasice pentru aceste mulţimi în şcoală sunt : „boboci", „tocilari", „populari", „sportivi" etc., ele fiind aplicate în funcţie de stereotipul ocupaţional predilect al membrilor componenţi. Spre deosebire de clici, mulţimile nu au ca fundament relaţiile de prietenie, ci servesc mai degrabă la localizarea adolescentului în structura informală a instituţiei educative de care aparţine. La rândul lor, aceste mulţimi tind să se integreze într-o ierarhie socială sau, uneori, chiar într-o adevărată hartă a şcolii, în care apar diferite mulţimi/grupuri/clici cu grade de devalorizare socială, statut şi importanţă sociale diferite în dinamica de ansamblu a şcolii.

Apartenenţa la aceste mulţimi se bazează în mod esenţial pe reputaţie, determinată şi de succesul şcolar, şi pe stereotipuri, şi mai puţin pe raporturile de prietenie sau de interacţiune socială. Într-un registru uşor ironic, putem exemplifica astfel : un adolescent nu trebuie să aibă neapărat prieteni în mulţimea „tocilarilor", dar dacă se îmbracă asemenea unui „tocilar", dacă acţionează sau are preferinţe similare cu ale unui „tocilar" şi dacă se străduieşte să ia numai note mari, atunci se poate automat considera ca aparţinând „tocilarilor". Ironia ţine şi de situaţie ; de multe ori, unii adolescenţi se simt „încarceraţi" în mulţime (prizonieri ai etichetelor), fără ca acest lucru să le facă plăcere şi fără să-şi dorească apartenenţa la grupul/mulţimea respectivă.

Dinamica identităţii sociale a adolescentului în cadrul unui grup – modul în care adolescentul e acceptat, se integrează şi părăseşte grupul – presupune parcurgerea următoarelor etape[219] :

– investigarea : adolescentul face demersuri de cunoaştere a grupului şi arată disponibilitatea de afiliere, în urma cărora poate fi recrutat şi recunoscut de grup ca membru ;
– socializarea : după intrarea în grup, individul asimilează scopuri, norme, valori, instrumente etc. ale grupului şi se acomodează la noile aşteptări de rol, la noile prietenii ;
– acceptarea de către grup, care se produce după ce individul îşi probează loialitatea şi gradul de interiorizare a culturii grupului ;
– după acceptare, după ce a dobândit un statut în cadrul grupului, pot avea loc negocieri de rol în vederea rămânerii sale în grup sau în vederea promovării în ierarhie ;
– divergenţa cu membrii grupului, care poate fi urmată de încercări de resocializare ;
– ieşirea din grup.

217. *Oxford Dictionary Encyclopedia*, Oxford University Press, 1997, p. 53.
218. *Ibidem*, p. 97.
219. J. Levine, R. Moreland, „Group Socialization : Theory and Research", în *European Review of Social Psychology*, vol. 5, 1997, p. 310.

Dacă pe parcursul socializării grupul încearcă să schimbe adolescentul de aşa manieră încât să-şi poată atinge propriile obiective (coeziune, integrare, realizarea scopurilor), adolescentul, la rândul său, încearcă să modifice direcţia de acţiune a grupului către satisfacerea propriilor sale nevoi ; dacă cele două direcţii interferează, are loc acceptarea. În procesul negocierii rolului, a cărui miză este maximizarea contribuţiei adolescentului la atingerea scopurilor de grup, în cadrul grupului se produc schimbări semnificative : modificări de statut, contestări, influenţe sociale etc. În interiorul grupului, adolescenţii se influenţează unii pe alţii, iar aceste interacţiuni par să fie guvernate de două procese sociale :

- procesul de imitaţie, cu influenţe mai ales comportamentale, atunci când adolescenţii „copiază" unii de la alţii trăsături, manifestări, atitudini ;
- procesul de afirmare socială, când adolescentul este răsplătit pentru modul în care contribuie la realizarea scopurilor grupului.

Sensul de identitate pe care îl oferă grupul la această vârstă este esenţial în procesul de socializare, deoarece îi procură adolescentului sentimente de stabilitate, solidaritate şi securitate afectivă.

În acest context, dacă dorim să subliniem toate implicaţiile grupului informal asupra devianţei, este necesar să ne referim şi la rolul importului de conduită pe căile mass-media. Am văzut că unul dintre procesele majore care guvernează interacţiunea dintre membrii grupului este procesul de imitaţie ; valoarea modelului imitat e un determinant fundamental în orientarea grupului spre devianţă. Or, întrucât adolescenţii deprivaţi de statut la şcoală, mediu care acordă statutul în funcţie de succesul academic, au tendinţa de a respinge valorile convenţionale, conformiste, se poate deduce că modelul valoric pe care îl va adopta grupul informal va fi unul diferit sau opus celui şcolar.

Experimentele care au încercat să demonstreze rolul mass-media, în special al producţiilor ce promovează violenţa şi alte conduite delincvente în creşterea ratei infracţionalităţii au condus la concluzii diferite ; iniţial s-a avansat ideea că modelele de conduită nonconformiste, vehiculate prin televiziune şi cinematografie, îi afectează numai pe indivizii cu imaturitate psihosocială. Alte experimente, cum sunt cele realizate de A. Bandura, S.A. Ross, D. Ross (1963), L. Berkowitz (1974)[220], arată că şi tinerii fără tulburări caracteriale pot fi afectaţi de violenţa din filme, aceasta incitându-i la conduite agresive, mai ales dacă violenţa este propusă de „eroul simpatic", cu care subiecţii se identifică. Unii minori şi tineri apreciază în filme doar scenele agresive luate ca atare, fără să facă distincţia necesară între agresivitatea prosocială (care urmăreşte apărarea unor valori promovate de societate) şi cea antisocială, fiind interesaţi mai mult de tehnicile agresiunii, pe care le pot învăţa pentru a le utiliza la rândul lor. Această concluzie a fost confirmată şi de cercetările lui P.J. Murray[221], care şi-a propus să utilizeze programele TV pentru a încuraja comportamentul prosocial ; s-a demonstrat astfel că acei subiecţi care au urmărit programe TV ce evidenţiau bunătatea şi solicitudinea s-au dovedit mai atenţi în relaţiile interpersonale comparativ cu subiecţii care nu au vizionat astfel de programe. Deci importul de modele de conduită, combinat cu generalizarea proceselor de imitaţie-învăţare socială şi afirmare socială, exacerbate la vârsta adolescenţei, joacă un rol-cheie în orientarea grupului informal către delincvenţă.

220. Experimente citate de V. Preda, în *op. cit.*, pp. 26-29.
221. *Ibidem*, p. 28.

Încercând o sinteză, precum şi deplasarea subiectului pe terenul devianţei şcolare, vom sublinia că, datorită relaţiilor de prietenie, membrii grupurilor au tendinţa să interacţioneze mai mult între ei şi mai puţin cu *outsider*-ii ; în virtutea acestor interacţiuni sistematice şi de durată, se va edifica treptat un anumit *pattern* de comportament. Acest *pattern* e patronat de norme/aşteptări care exprimă adeziunea comună a membrilor grupului la aceleaşi valori.

Grupurile formate din adolescenţi deprivaţi de statut şcolar furnizează majoritatea covârşitoare de devianţi şi, ulterior, de delincvenţi. Deoarece statutul şcolar oficial, determinat de succesul academic, le-a fost interzis prin etichetări, categorizări, discriminări, ei vor respinge normele şcolare, care nu le-au adus prestigiu şi recunoaştere socială, şi le vor substitui cu altele. Statutul în subcultura delincventă presupune refuzarea succesului academic şi a valorilor şcolare ; o dată cu valorile şi normele şcolare, devianţii resping şi legitimitatea definiţiilor a ceea ce e „bun", „valoros", „deviant" formulate de către adulţi (profesori), resping deci definiţiile date de cei investiţi cu autoritate în privinţa comportamentelor şi personalităţii lor. În acest context, grupul informal îndeplineşte o funcţie dublă : oferă un statut membrilor săi, dar şi posibilitatea de a ataca/devaloriza sistemul care i-a deprivat de statut. Dacă în etapele iniţiale ale constituirii acestor „subculturi" conduitele deviante se caracterizează prin nonutilitarism, negativism, maliţiozitate, versatilitate, pe măsură ce grupul îşi defineşte mai precis scopurile şi rolurile conduitele pot deveni mai grave. În şcoală, această evoluţie depinde foarte mult de tipul de disciplină, de sancţiunile la care se recurge pentru pedepsirea primelor „delicte minore". Dacă sancţiunile vor fi deosebit de severe, grupul va reacţiona, conduitele deviante escaladând şi cantitativ, dar şi calitativ : se va ajunge la producerea unor conduite şi mai grave, precum violenţele, vandalismul sau abandonul şcolar. Indiferent de formă, devalorizarea scopurilor şcolii poate fi interpretată ca o manieră de compensare a stimei de sine cu ajutorul suportului emoţional oferit de grup.

2.6. Cauze ale devianţei şcolare relative la personalitatea elevilor

Căutarea cauzelor devianţei în caracteristicile de personalitate ale deviantului are o istorie îndelungată ; primele încercări de explicare a comportamentului deviant, în condiţiile în care fenomenul infracţional era considerat patologic, iar factorilor sociali nu li se atribuia un rol cauzal, s-au centrat pe deviantul însuşi. Din patologia fenomenului s-a inferat patologia individului, deviantul fiind caracterizat ca „dezadaptat", „dezechilibrat", „vicios", „cu tulburări emoţionale şi comportamentale" etc. Toate aceste etichete semnalează un efort de distanţare socială faţă de actul deviant, prin plasarea întregii responsabilităţi asupra individului şi etichetarea sa, astfel încât să se menţină o demarcaţie clară între „normalitate" şi „devianţă". Etichetarea devine în acest caz un auxiliar al procesului de naturalizare.

O dată cu dezvoltarea abordărilor sociologice şi ale psihologiei sociale, teoriile care atribuiau cauzele devianţei personalităţii deviantului au devenit caduce ; orice abordare credibilă a devianţei presupune astăzi raportarea concomitentă la ambele seturi de factori : sociali şi individuali. Din această perspectivă, se admite în prezent că un număr de comportamente disociale sau asociale sunt necesare pentru reuşita şi consolidarea procesului de socializare, individul explorând astfel limitele libertăţii sale şi învăţând să devină responsabil.

Abordările psihologice actuale ale devianţei, fără a mai considera individul detaşat de contextul social, urmăresc desprinderea trăsăturilor psihologice specifice devianţilor ; utilitatea unor asemenea abordări constă în faptul că aceste trăsături specifice, o dată identificate, devin pentru specialişti un indicator predictiv, ceea ce permite prevenţia--intervenţia precoce. Primele încercări de a determina riguros ştiinţific ce anume îi diferenţiază din punct de vedere psihologic pe adolescenţii devianţi de cei nondevianţi s-au realizat la jumătatea secolului XX ; cercetătorii americani S. Glueck şi E. Glueck au examinat comparativ un eşantion de 500 de minori delincvenţi şi un eşantion similar de minori nondelincvenţi, pentru a descoperi diferenţele semnificative la nivelul trăsăturilor de personalitate ale celor două grupuri. Concluzia lor a fost că, spre deosebire de adolescenţii nondelincvenţi delincvenţii sunt mai neîncrezători, mai extrovertiţi, ambivalenţi faţă de autoritate, se tem mai mult de eşec şi respingere, sunt mai răzbunători, ostili şi suspicioşi şi, de asemenea, manifestă mai multe comportamente defensive.

Într-un alt studiu, având în atenţie băieţii cu conduite delincvente, realizat în 1956 pe un eşantion reprezentativ în raport cu populaţia şcolară din şcolile de masă din statul american Colorado[222], autorii au găsit că, până la vârsta de 15 ani, delincvenţii pot fi diferenţiaţi de nondelincvenţi atât prin rezultatele testelor psihologice, cât şi pe baza evaluărilor făcute de profesori, în funcţie de indicatori precum : stabilitatea emoţională, impulsivitatea, suspiciunea, egocentrismul, ostilitatea. Băieţii cu conduite delincvente au fost caracterizaţi ca instabili emoţional, impulsivi, suspicioşi, cu o ostilitate disproporţionată în raport cu situaţia, egocentrici, anxioşi, nefericiţi şi nesatisfăcuţi de experienţa lor de viaţă. Studiile mai recente descriu corelaţia dintre afectivitatea negativă (tendinţa de a experimenta şi exprima emoţii negative, aversive) şi deficienţele de autocontrol ca fiind aspectul cel mai relevant al personalităţii tinerilor cu conduite deviante.

Cele mai cunoscute teorii psihologice cu privire la personalitatea deviantului sunt „teoria personalităţii criminale" a lui J. Pinatel, „teoria disocialităţii" a lui R. Mucchielli şi teoria autocontrolului, elaborată de T. Hirschi şi M. Gottfredson.

Pinatel[223] considera delincvenţa ca fiind un produs al mediului social ; mediul poate fi criminogen nu numai prin multiplicarea ocaziilor de a comite crime, ci şi prin faptul că facilitează structurarea „personalităţii criminale". Criminologul francez a descoperit în personalitatea delincvenţilor un nucleu de trăsături comune, care înglobează : egocentrismul, labilitatea (lipsa de inhibiţie, imprevizibilitatea, abandonul în faţa impresiilor şi impulsurilor de moment, absenţa reflecţiei asupra consecinţelor actului), indiferenţa afectivă (lipsa emoţiilor şi sentimentelor simpatetice), agresivitatea. Din acest nucleu al personalităţii criminale, în special labilitatea şi agresivitatea par a influenţa cel mai mult „pragul delincvenţial" (de trecere la comiterea actului) ; astfel, delincventul, spre deosebire de nondelincvent, nu aşteaptă ivirea ocaziei favorabile, ci o provoacă el însuşi, pentru ca apoi să poată acţiona. Delincventului îi lipseşte sentimentul de culpabilitate, el având tendinţa de a-şi considera faptele drept legitime.

Teoria disocialităţii a lui Mucchielli porneşte de la o interpretare a deviantului în context social ; ceea ce îi caracterizează pe devianţi este tocmai disocialitatea, distanţa

222. Studiu realizat de J.J. Conger şi W.C. Miller, citaţi de C. Bartollas, *op. cit.*, p. 115.
223. J. Pinatel, citat de V. Preda, *op. cit.*, pp. 39-40.

sau divergenţa actorului social faţă de situaţie/mediu social. După Mucchielli[224], disocialitatea delincventului se exprimă în:

- neacceptarea colectivului, a societăţii;
- falsa percepţie socială a celor din jur;
- lipsa aprofundării şi evaluării adecvate a consecinţelor actelor comise;
- respingerea rolului social ce i s-a acordat înainte de a deveni delincvent şi pe care i-l pretindea colectivul.

T. Hirschi şi M. Gottfredson au identificat în 1990 factorul comun al tuturor problemelor de comportament la nivelul absenţei sau deficienţei grave a autocontrolului; întreaga criminalitate, definită de ei ca „tendinţa sau propensiunea individului de a căuta plăcerea imediată"[225], reprezintă un ansamblu de simptome sau forme de manifestare ale lipsei de autocontrol. Argumentul provine din următoarea constatare: indivizii cărora le lipseşte autocontrolul tind să fie impulsivi, insensibili la sentimentele celorlalţi, să fie activi mai mult fizic decât mintal, să-şi asume riscuri, să fie mai uşor influenţaţi pe cale nonverbală decât verbală; toate aceste caracteristici îi predispun pe indivizii cu deficienţe de autocontrol la implicarea în conduite deviante şi delincvente. Nivelul scăzut al autocontrolului este explicat de cei doi autori prin socializarea ineficientă din familie; părinţii care socializează eficient sunt ataşaţi de copii, îi supraveghează de aproape şi îi îndrumă, recunosc absenţa autocontrolului şi pedepsesc actele deviante ale copiilor; dacă autocontrolul e format în copilărie, el tinde să rămână stabil toată viaţa.

Din punct de vedere psihologic, existenţa unui bun autocontrol se exprimă printr-un comportament anticipat şi adaptat la situaţie. Comportamentul adaptat la situaţie include cinci tipuri de manifestări[226], şi anume: *înţelegerea situaţiei* (ca anihilare temporară a haloului afectiv al contextului de către inteligenţă), *amânarea* (interpunerea unei perioade de latenţă între stimuli şi reacţie), *compensarea* (înlocuirea unei acţiuni nereuşite cu alta, care produce satisfacţie), *stimularea* (prin însuşirea unor atitudini convenţionale cu ajutorul cărora se pot ocoli dificultăţile unei situaţii-problemă) şi *creativitatea*.

Observăm că cele trei teorii sunt destul de asemănătoare, schiţând un portret psihologic al deviantului caracterizat prin: toleranţă scăzută la frustrare, autocontrol deficitar, egocentrism, impulsivitate, agresivitate, subestimarea gravităţii greşelilor şi a actelor disociale comise, nedezvoltarea sentimentelor morale (a motivelor superioare de ordin social), indiferenţă şi dispreţ faţă de activităţile sociale utile (învăţătură, muncă), evitarea efortului voluntar, dorinţa realizării unei vieţi „uşoare", fără muncă, opoziţia faţă de normele juridice, morale, sociale, devalorizarea de sine şi încercarea de valorizare prin aderarea la statutul de delincvent, imaginea falsă despre lume. În marea majoritate a cazurilor, aceste simptome caracteriale apar încă din copilărie şi se exacerbează în preadolescenţă şi adolescenţă, ca rezultat specific al interiorizării valorilor în procesul socializării.

224. R. Mucchielli, citat de V. Preda, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981, p. 9.
225. M. Gottfredson, T. Hirschi, *A General Theory of Crime*, Stanford University Press, California, 1990, pp. 90-91.
226. T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, P. Boişteanu, *Epistemologia în psihopatologia relaţională şi medicolegală*, Editura Psihomnia, Iaşi, 1999, pp. 117-118.

Aşadar, principalele trăsături ale personalităţii delincvente sunt[227]:

- instabilitatea emoţională şi acţională, exprimată pe plan psihomotor prin reacţii discontinue, treceri bruşte şi nemotivate de la o dispoziţie afectivă la alta, lipsa de consistenţă a reacţiei la stimuli, ce apare ca incapacitate de a păstra o atitudine, de a fixa atenţia, de a reacţiona în mod conştient, de a prevedea o acţiune ;
- inadaptarea socială, ca incapacitate a persoanei de a reacţiona adecvat la schimbările din mediul social, care rezultă ca urmare a lipsei de coerenţă şi continuitate în influenţele educative din mediul familial şi şcolar ; inadaptarea socială se exprimă prin disocialitatea delincventului, aşa cum a caracterizat-o Mucchielli ;
- căutarea unei satisfaceri materiale sau morale prin actul delincvent brusc, necenzurat şi neelaborat ; actul deviant constituie o modalitate de gratificare narcisică sau de supracompensare a unor crize narcisice, resimţite ca stări de devalorizare, însingurare, nesiguranţă ;
- caracterul duplicitar, cu tendinţe accentuate de escamotare a realităţii.

Atât Pinatel, cât şi Mucchielli s-au referit la personalitatea delincventului adult, toate trăsăturile descrise de ei fiind reperabile datorită stabilităţii şi cristalizării lor în cursul experienţelor de viaţă ale individului, până la maturitate. Dacă dorim să adoptăm un punct de vedere psihologic şi să considerăm minorul deviant ca fiind „acel nevârstnic ale cărui necesităţi biologice, afective, intelectuale, educative şi sociale nu au fost satisfăcute la timp şi în mod corespunzător normelor culturale existente"[228], atunci vom încerca să subliniem în continuare două aspecte corelate între ele :

- în ce măsură şi în ce mod anumite trăsături de personalitate ale elevilor, rezultat al socializării primare, afectează adaptarea şcolară ;
- în ce măsură şi în ce mod natura experienţelor şcolare contribuie la formarea sau accentuarea acestor trăsături, via „eşecul şcolar".

Urmărind aprofundarea acestor aspecte, vom porni de la presupunerea normalităţii psihofiziologice şi somatice a elevilor, deoarece elevii cu cerinţe educative speciale necesită un alt gen de abordare, care nu face obiectul demersului nostru.

Literatura de specialitate[229] evidenţiază existenţa a trei categorii de copii care se remarcă prin dificultăţi de adaptare şcolară şi tulburări de comportament :

a) *copiii hiperexcitabili* : agresivi, colerici, voluntari, obraznici etc. ; la această categorie de copii, reactivitatea generală se caracterizează prin : iritabilitate, impulsivitate, imaturitate afectivă, dificultăţi de autocontrol şi autoreglaj, intoleranţă la frustrare şi adaptare socială superficială, formală ; atitudinea adulţilor faţă de ei este frecvent cea de respingere afectivă şi de limitare a libertăţii, prin sancţiuni exagerat de severe ; această combinaţie de factori – personalitatea copilului şi respectivul tip de disciplină (parentală sau/şi şcolară) – determină constituirea „comportamentului patologic agresiv" ;

227. L. Horvath, „Studiu privind psihodinamica comportamentală a actului delincvent", în *Revista de psihologie aplicată*, anul 4, nr. 2/2002.
228. J.D. Lahman, citat de V. Preda, *op. cit.*, p. 10.
229. I. Străchinaru, *op. cit.*, J.-M. Renouard, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance,* Païdos Histoire, Paris, 1990 ; C. Wacjman, *L'enfance inadaptée*, ediţie privată, Toulouse, 1993 ; P. Greenhalgh, *op. cit.*

b) *copiii instabili*: activi, curioşi, sociabili, cu posibilităţi intelectuale reale, dar instabili în plan voliţional şi acţional; incapabili de concentrare, se plictisesc repede, sunt superficiali şi nedisciplinaţi; ei alcătuiesc acea categorie de copii despre care educatorii obişnuiesc să spună că „pot, dar nu vor";
c) *copiii astenici*: timizi, izolaţi, neîncrezători în forţele lor, caracterizaţi de hipersensibilitate şi impresionabilitate, dar şi de o slabă rezistenţă la solicitările fizice şi psihice; de obicei, ei au un randament slab în şcoală, dat fiind faptul că obosesc repede, au dificultăţi la concentrarea atenţiei, învaţă mai încet (ceea ce nu denotă automat şi o slabă înţelegere a conţinuturilor) şi rămân frecvent în urma colegilor în privinţa achiziţiilor şcolare; eşecul şcolar îi situează în categoria indiferenţilor şi izolaţilor, ceea ce le accentuează imaginea de sine defavorabilă şi scăderea stimei de sine; în cazul acestor copii, fuga de la şcoală/ absenteismul pot reprezenta reacţii de evaziune provocate de eşecul şcolar.

Studiile realizate[230] au identificat următoarele variabile ale personalităţii care determină buna adaptare şcolară: factorii intelectuali (inteligenţa şcolară, stilul cognitiv, aptitudinea verbală etc.) şi factorii nonintelectuali (afectivitatea, motivaţia, nivelul de aspiraţie, imaginea de sine, norma de internalitate şi toleranţa la frustrare).

2.6.1. *Factori intelectuali*

Factorii intelectuali se referă la anumite particularităţi ale inteligenţei şi proceselor cognitive (gândire, imaginaţie, limbaj, memorie, atenţie etc.) care definesc structura intelectuală a personalităţii. Particularităţile intelectului sunt concomitent atât premise, cât şi consecinţe ale activităţii de învăţare.

Inteligenţa. Ca aptitudine generală ce intervine în toate manifestările individului, inteligenţa a reprezentat acea parte a sistemului psihic uman corelată cel mai frecvent cu adaptarea şcolară; la începutul secolului XX, psihologul francez A. Binet a încercat să elaboreze primul instrument de predicţie a adaptării şcolare, bazat pe evaluarea inteligenţei.

După J. Piaget[231], inteligenţa şcolară ar desemna echilibrul dinamic dintre asimilarea cerinţelor şcolare şi acomodarea la acestea. Activitatea şcolară se prezintă ca o serie continuă de situaţii problematice la care elevul trebuie să găsească soluţii. Inteligenţa şcolară diferă de inteligenţa generală prin specificitatea conţinutului; astfel, ea se defineşte numai în raport cu activitatea şcolară, exprimând gradul de adaptare al elevului la exigenţele activităţii instructiv-educative. După T. Kulcsar[232], faptul că succesul în viaţă diferă de succesul şcolar demonstrează că există o deosebire între „şcoala vieţii" şi „învăţarea de tip şcolar", deci între cele două tipuri de inteligenţă care le deservesc.

Din punctul de vedere al structurii, inteligenţa şcolară este o rezultantă a interacţiunii dintre diferitele operaţii şi procese mintale: senzaţii, percepţii, reprezentări, memorie,

230. A. Coasan, A. Vasilescu, *Adaptarea şcolară*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1998; S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *The drop-outs. A Treatement Study of Intelectually Capable Students Who Drop Out of High School*, The Free Press of Glencoe, New York, 1962; D. Ungureanu, *op. cit.*
231. Vezi J. Piaget, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.
232. T. Kulcsar, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 43.

imaginație, atenție, limbaj etc. „Cunoașterea structurii inteligenței școlare înseamnă dezvăluirea interrelațiilor dintre procesele psihice implicate (gândire, memorie, atenție etc.), care, sub aspectul funcției îndeplinite și al eficienței, pot fi considerate, la rândul lor, aptitudini (senzoriomotorii, mnezice, verbale, cognitive etc.)."[233] Cu privire la inteligența școlară, mai cunoscută este concepția lui Vernon[334], care o denumește „aptitudine școlară" și include în structura ei, alături de inteligența generală, factorul verbal și factorii de personalitate (motivația, atitudinile, interesele cognitive, perseverența). În această interpretare, accepțiunea sintagmei „aptitudine școlară" este aceea de reușită a adaptării școlare. După Kulcsar[335], inteligența școlară se raportează la „capacitatea elevului de a-și însuși cunoștințele școlare în condiții normale de școlarizare, la care se adaptează majoritatea elevilor de aceeași vârstă cronologică". Elevii care, în condițiile cele mai bune de motivație, atitudine, perseverență și conducere a activității școlare, nu realizează sarcinile pe care le rezolvă majoritatea colegilor au o inteligență școlară submedie, ceea ce explică conduitele lor dezadaptative.

O estimare realistă a rolului inteligenței școlare în adaptarea școlară trebuie să țină cont de următoarele aspecte :

- inteligența nu este fixă, stabilită o dată pentru totdeauna, deoarece, în condițiile unui mediu favorabil și ale exersării adecvate a intelectului, elevul își poate dezvolta inteligența[236] ;
- dacă pornim de la premisa normalității psihice, în cazurile de inadaptare școlară sau de eșec trebuie corelată inteligența cu afectivitatea ; astfel, Piaget vedea în afectivitate „motorul" activității cognitive, Petre Brânzei vorbea de „unitatea ideo-afectivă a personalității", iar teoria lui H. Wallon abordează dezvoltarea afectivă și cea intelectuală în același timp ; mecanismele neuropsihologice ale osmozei afectivitate-intelect sunt explicate de C. Păunescu[237] astfel : orice stimulare a creierului, care tinde să producă o modificare la nivel de cunoaștere intelectuală, generează simultan și o reacție emoțională ; acest mecanism se bazează pe faptul că primele integrări senzoriale au loc la nivelul hipotalamusului și al formației reticulate, care sunt și zonele de producere a emoției ; activizarea scoarței cerebrale (starea vigilă) este o consecință a *valorii emoționale* a informației ; o informație cu valoare emoțională pozitivă determină o activizare foarte intensă, ceea ce mărește capacitatea de recepție și prelucrare a informației și, invers, o cantitate de informație cu valoare emoțională negativă determină o inhibare a sistemului activator și o diminuare a capacității de recepție și prelucrare a informației.

Rezultă deci că activitatea intelectului este în mare măsură condiționată de stările emoționale ; în cursul dezvoltării și o dată cu antrenamentul intelectual, emoția se intelectualizează, se somatizează și se transformă în motivație pentru învățare (vom

233. M. Bejat, „Relațiile dintre inteligență, creativitate și reușita școlară", în I. Radu (coord.), *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei R.S.R., București, 1983, p. 129.
234. Vernon, citat de T. Kulcsar, *op. cit.*, p. 47.
235. *Ibidem*, p. 51.
236. Vezi P. Miuț, *Psihologie generală*, vol. 1, Editura Eurostampa, Timișoara, 2000, p. 138.
237. C. Păunescu, *Deficiența mintală și procesul învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, pp. 117-120.

vedea că motivaţia este principala resursă de menţinere în activitatea de învăţare). Ţinând cont de acest proces, vom înţelege de ce:
- copiii care se simt iubiţi şi admiraţi dezvoltă o motivaţie mai puternică pentru studiu şi se adaptează mai uşor, inclusiv la şcoală;
- având acelaşi nivel al inteligenţei, copiii care se simt respinşi trăiesc o situaţie de excludere sau conflict, iar cei cărora le e teamă obţin rezultate şcolare mai slabe, au toate şansele să fie etichetaţi şi să reacţioneze deviant;
- într-un climat afectiv relaxat, securizant, se obţin rezultate şcolare superioare şi se creează premisele unei bune adaptări la cerinţele şcolii.

Toate studiile care şi-au propus să abordeze influenţa emoţiilor asupra inteligenţei au ajuns la concluzii foarte ferme în această privinţă: „Emoţiile reprezintă un puternic aliat al inteligenţei şi o puternică influenţă asupra raţionamentului"[238]. Această influenţă a afectivităţii asupra inteligenţei i-a determinat pe mulţi psihologi să introducă în analiză conceptul de *inteligenţă emoţională*, pe care o consideră mai importantă decât inteligenţa generală şi care ar desemna o aptitudine complexă, un rezultat al amestecului dintre acceptarea de sine, sociabilitate şi conştiinţa propriei valori. Legătura puternică intelect-afectivitate invalidează practica educativă a acelor cadre didactice care sunt interesate doar de performanţele intelectuale ale elevilor, ignorând universul lor emoţional, care sugerează cele mai valide căi de intervenţie pentru ameliorarea rezultatelor şcolare.

Aşadar, inteligenţa şcolară este un factor decisiv în adaptarea/devianţa şcolară, dar considerată împreună cu variabila afectivităţii; fără acest reper, lipseşte contextul axiologic în care funcţionează inteligenţa. E adevărat că un copil inteligent găseşte mai multe soluţii de adaptare (sau le găseşte mai uşor), însă relaţia afectivă cu adultul este cea care direcţionează folosirea inteligenţei către adaptări aprobate social sau către adaptări neconvenţionale.

Stilul cognitiv, mai precis compatibilitatea sa cu stilul educaţional al profesorului este o altă variabilă importantă în adaptarea şcolară. Stilul cognitiv s-ar putea defini ca totalitatea particularităţilor individuale implicate în realizarea procesului de cunoaştere sau ca maniera specifică a unei persoane de a înţelege, conceptualiza şi rezolva problemele; deci elevii dezvoltă stiluri de învăţare diferite, iar adaptarea şcolară depinde şi de modul în care cerinţele şi activităţile şcolare sunt compatibile sau nu cu aceste stiluri. La fel cum predarea frontală, adaptată mitului „elevului mediu", determină devianţa, şi privilegierea unei metode de predare extreme (de exemplu, cea preponderent verbală sau cea preponderent vizuală) îi conduce la inadaptare şi eşec şcolar pe elevii cu stiluri cognitive diferite. Aşadar, pentru o bună adaptare şcolară, ar fi necesar ca profesorii să ia în considerare gama de stiluri de învăţare ale elevilor, să recunoască faptul că propriul stil de învăţare se reflectă în stilul de predare, deci să conştientizeze pericolul pe care îl reprezintă o modalitate de predare/învăţare ce privilegiază un anumit stil şi le exclude pe celelalte. Un anumit stil de predare poate fi convenabil pentru elevii cu un stil cognitiv asemănător, dar impus altora frânează învăţarea şi, prin eşec, conduce la devianţă.

Rezultatele cercetărilor asupra stilurilor cognitive ale elevilor oferă o perspectivă utilă de abordare a relaţiei predare-învăţare, precum şi un nou criteriu pe baza căruia

238. P. Miuţ, *op. cit.*, p. 139.

se pot evalua deciziile pedagogice, din punctul de vedere al egalităţii şanselor de succes pe care le asigură tuturor elevilor. De asemenea, cunoaşterea particularităţilor de stil ale elevilor le oferă profesorilor un mijloc de a acţiona constructiv atunci când apar dificultăţi de învăţare, prin sugerarea unei largi game de alternative, care ar putea asigura un succes mai mare în învăţare decât dacă s-ar presupune că dificultăţile apar din cauza incapacităţii profesorului sau a elevilor.

Psihologul american J. Bruner[239] sugera, în anii '60, că realitatea poate fi cunoscută pe mai multe căi şi că nu există o modalitate unică a cunoaşterii ; luând ca reper vârsta şi gradul de complexitate, el identifica trei modalităţi de cunoaştere, aflate în relaţie reciprocă : modalitatea activă (prin acţiune, manipularea obiectelor), modalitatea iconică (bazată pe imaginea vizuală) şi modalitatea simbolică (prin limbaj). Continuând preocuparea de a evidenţia alte modalităţi de cunoaştere, cercetările[240] au condus la definirea conceptului de „stil cognitiv" şi la construirea a diverse tipologii. Cele mai cunoscute sunt tipologia lui D. Kolb, care diferenţiază stilurile în funcţie de modul în care percep indivizii natura unei experienţe şi apoi o dezvoltă/transformă, şi tipologia lui W. Barbe, care clasifică stilurile cognitive după capacităţile dominante.

Tipologia lui D. Kolb[241] identifică următoarele patru tipuri de stil cognitiv :
- *divergent* : elevii divergenţi preferă experienţele concrete, căutarea, interacţionează eficient cu ceilalţi, învaţă din dialog şi din explorarea semnificaţiilor personale, dar resping înţelegerea analitică ;
- *asimilator* : elevii asimilatori dau cele mai bune rezultate când li se acordă sarcini ce presupun observarea reflexivă şi conceptualizarea abstractă, adună multe date, au o bună capacitate analitică şi o mobilitate intelectuală remarcabilă, dar nu agreează detaliile, nu-şi asumă riscuri şi evită să-şi formeze opinii personale ;
- *convergent* : elevii convergenţi lucrează sistematic, adună multe informaţii şi se remarcă prin dorinţa de a vedea utilitatea practică a unui demers, de a finaliza repede o sarcină, ceea ce înseamnă de multe ori centrarea pe o perspectivă de abordare şi ignorarea căilor alternative ;
- *acomodator* : elevii care practică acest stil cognitiv pun accentul pe acţiune, îşi asumă riscuri, au un comportament explorator, îşi verifică ipotezele, verifică informaţiile în general, sunt intuitivi şi colaborează bine ; ceea ce îi dezavantajează este faptul că nu lucrează după planificări riguroase şi încearcă să realizeze prea multe în acelaşi timp.

Tipologia lui Barbe[242] urmează cu fidelitate teoria lui Bruner, identificând trei stiluri cognitive principale :
- *stilul vizual* : vizualii obţin cele mai bune rezultate citind, privind imagini, scheme, planşe, filme etc. ;
- *stilul auditiv* : auditivii învaţă cel mai eficient din dialog, din explicaţiile verbale şi se manifestă cel mai bine verbal, dar pentru a se concentra au nevoie de multă

239. Vezi J. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974.
240. *Apud* S. Hart, *Differentiation and the Secondary CURRICULUM. Debates and Dilemmas*, Routledge, Londra, 1996.
241. *Ibidem*, pp. 170-176.
242. *Ibidem*, pp. 177-181.

liniște; pentru ei însă, munca în liniște este dificilă, citesc cu voce tare sau mormăie inclusiv atunci când memorează;
- *stilul kinestezic*: elevii kinestezici învaţă cel mai bine din situaţii, experimentând personal; sunt activi fizic, perioadele prelungite de nemişcare sunt frustrante pentru ei, iar neastâmpărul este singura lor posibilitate de a rezista în asemenea situaţii; cei care învaţă astfel sunt, de regulă, etichetaţi de profesori ca „elevi cu probleme comportamentale".

Deşi autorii acestor tipologii afirmă că nu se poate face o ierarhizare valorică a stilurilor cognitive, este totuşi vizibil că ele creează inegalităţi în privinţa şanselor de adaptare şcolară. După cum am arătat deja, cei mai dezavantajaţi sunt kinestezicii, în condiţiile în care activitatea şcolară cere, ca o condiţie a reuşitei, stăpânirea neastâmpărului, capacitatea de a se concentra în linişte asupra explicaţiilor/indicaţiilor profesorului. Dacă stilul pedagogic al profesorilor se bazează preponderent pe comunicarea verbală, vizualii şi kinestezicii vor fi dezavantajaţi ş.a.m.d. Incompatibilităţile între stilurile cognitive ale elevilor şi stilul de predare al profesorilor pot determina conduite de devianţă şcolară, dacă educatorul, în loc să realizeze diferenţierea în predare, aplică sistematic una şi aceeaşi metodă.

Limbajul. Importanţa factorului verbal în adaptarea şcolară este evidentă, având în vedere că majoritatea informaţiilor pe care elevii trebuie să le reţină sunt transmise pe suport verbal. De aceea, factorul verbal (capacitatea individului de a înţelege rapid sensul cuvintelor şi al frazelor), cât şi factorul fluiditate verbală (care se referă la capacitatea de exprimare a elevului) sunt esenţiale în succesul şcolar. În viaţa şcolară, există cazuri în care elevii ce prezintă o înţelegere adecvată a cuvintelor şi frazelor au probleme cu exprimarea verbală, aceasta fiind lentă, greoaie sau confuză. Importanţa limbajului în adaptarea şcolară îi avantajează mai mult pe elevii auditivi.

Am arătat deja[243] maniera în care codul lingvistic elaborat al şcolii tinde să-i dezavantajeze pe elevii în familiile cărora nu se foloseşte decât un cod restrâns. Este vorba aici atât de vocabular, cât şi de corectitudinea gramaticală a exprimării, care devin baza dezvoltării intelectuale. Vîgoţki a demonstrat maniera în care, în cursul dezvoltării psihice, limbajul şi gândirea fuzionează: limbajul devine raţional şi se interiorizează, iar gândirea se verbalizează. Prin accentul pus pe comunicarea verbală, activitatea şcolară diferenţiază net şansele de adaptare şcolară după aptitudinea verbală a elevilor. Privilegierea comunicării verbale, chiar atitudinea verbalistă a şcolii sugerează elevilor şi unele strategii de adaptare; elevii cu o bună fluiditate verbală pot masca înţelegerea deficitară a informaţiei şi pot obţine rezultate bune, după modul în care se exprimă verbal, şi nu după ceea ce comunică. Din această perspectivă, pentru profesor devine esenţială[244] diferenţierea între dificultăţile de exprimare şi cele de înţelegere. Dacă factorul verbal exprimă o funcţie intelectuală, cognitivă, factorul fluiditate verbală este mai mult expresia unei funcţii verbo-motorii. Cunoaşterea acestei distincţii de către profesor poate contribui la micşorarea discriminărilor pe care le face în funcţie de limbajul elevilor, dar factorul limbaj, ca suport al interacţiunilor profesor-elev

243. Vezi B. Bernstein, *op. cit.*
244. B. Bălan, „Aptitudinile şi importanţa lor în activitatea şcolară", în A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*, p. 77.

şi elev-elev şi al achiziţiilor academice, rămâne un criteriu major de diferenţiere între elevii care se adaptează uşor la activitatea şi viaţa şcolară şi cei care, din cauza dificultăţilor de comunicare, au probleme de adaptare.

2.6.2. *Factori nonintelectuali*

1. *Motivaţia învăţării şcolare.* Desemnează „totalitatea mobilurilor care declanşează, susţin şi direcţionează învăţarea"[245]. După aptitudini (inteligenţa şcolară), motivaţia învăţării e considerată cel de-al doilea factor de bază al succesului şcolar[246]. Alături de afectivitate şi voinţă, motivaţia reprezintă principala resursă de menţinere în activitatea de învăţare.

Motivaţia învăţării şcolare include : motivele frecventării şcolii, motivele care îl fac pe elev să vrea să dobândească cunoştinţe, să-şi folosească talentele, interesele cognitive, scopurile care îl determină să aspire la propria sa realizare ca fiinţă umană, motivele interacţiunilor cu colegii şi cu profesorul. De exemplu, motivele care îl determină pe elev să vină la şcoală[247], să înveţe, să asculte de profesor ar putea fi extrinseci, când elevul nu are un interes direct pentru învăţarea şcolară : dorinţa de afiliere, obişnuinţa de a se supune cerinţelor părinţilor, teama de consecinţele neascultării, spiritul de competiţie – dorinţa de a-i întrece pe alţii –, sau intrinseci : curiozitatea, dorinţa de a afla cât mai multe, aspiraţia spre competenţă, dorinţa de a deveni un bun profesionist. Adaptarea şcolară şi calitatea rezultatelor activităţii de învăţare vor depinde de tipul de motivaţie al elevului faţă de fiecare componentă a vieţii şcolare. Rezultă de aici că „problema controlării dezvoltării şi folosirii motivaţiei existente este, poate, cea mai serioasă dintre cele cărora învăţământul trebuie să le facă faţă"[248].

Motivaţia diminuată faţă de activitatea şcolară poate fi rezultatul unor condiţii specifice instituţiei şcolare, ca de exemplu situaţia în care mediul şcolar şi procesul de învăţare nu satisfac trebuinţele de învăţare ale elevilor. Inventarul practicilor educative şcolare ce încalcă trebuinţele elevilor este impresionant : când la şcoală se uzează în exces de sancţiuni, ameninţarea cu sancţiunea sau se foloseşte frecvent violenţa psihologică, climatul afectiv rezultat nu satisface trebuinţa de securitate afectivă a elevilor. Când nu se simt în siguranţă, elevii trăiesc sentimente de teamă, de anxietate. Persoanele care nu trăiesc în mod constant într-un climat securizat dezvoltă atitudini agresive şi autoagresive, insecuritatea permanentă aflându-se la originea unor boli psihice.

Practicile de etichetare-marginalizare-excludere a elevilor cu eşec şcolar nu satisfac trebuinţele de afiliere ; privarea de apartenenţa la un grup afectează elevii şi fizic, şi psihic, diminuându-le performanţa. Eşecul şcolar nu satisface nevoia de apreciere şi stimă de sine ; elevii care ating un nivel scăzut al stimei de sine se simt mai des ameninţaţi, devin mai vulnerabili şi cedează mai uşor la presiunile grupului.

Motivaţia învăţării şcolare, prin funcţiile ei, determină mobilizarea energetică şi parametrii funcţionării tuturor operaţiilor şi proceselor psihice : senzaţii, percepţii,

---

245. I. Radu, „Învăţarea şcolară", în I.T. Radu (coord.), *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1986, p. 10.
246. Vezi D. Ausubel, G. Robinson, *op. cit.*
247. A. Cosmovici, „Aspecte motivaţionale ale învăţării în şcoală", în A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*, p. 203.
248. R. Gagné, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 243.

reprezentări, imaginație, atenție, memorie etc. ; astfel, motivația asigură o învățare mai eficientă prin intensificarea atenției, stăruință și pregătirea imediată în vederea receptării informației.

În raport cu faza de reținere și reproducere mnezică, motivația învățării determină două efecte principale, ce asigură succesul în învățare :

- motivația coboară în mod indirect pragurile de accesibilitate a informației, contracarând anumiți factori inhibitori, cum ar fi : distractibilitatea, neatenția, inerția, repulsia față de efort ;
- variabilele motivaționale se implică în selectarea categoriilor accesibile rememorării și în organizarea lor într-un răspuns verbal coerent, conform cerințelor situației de învățare.

D. Ausubel și G. Robinson[249] au identificat principalele componente ale motivației învățării școlare și au descris dinamica lor în timp :

- impulsul cognitiv, reprezentat de trebuința de a cunoaște și de a înțelege, de a opera cu cunoștințe, de a formula și rezolva probleme ; impulsul cognitiv este în întregime orientat spre sarcina didactică și descrie tipul motivației intrinseci ;
- afirmarea puternică a eului, care include trebuința de succes școlar pentru a dobândi o poziție de putere sau de prestigiu în grupul de elevi (ceea ce induce elevului sentimentul valorii de sine și consolidează stima de sine), dar și anxietatea, dată de teama de un posibil eșec școlar, care ar putea antrena pierderea poziției sociale în grup și scăderea stimei de sine ;
- trebuința de afiliere, trebuința de a obține aprobarea din partea unei persoane sau a unui grup supraordonat(e), de care elevul depinde și de la care primește poziția socială (profesor, părinți, colegi).

Comportamentul efectiv al elevului este determinat de fiecare dintre aceste componente sau de rezultatele combinării acțiunii lor, observându-se un anumit specific în funcție de vârstă. Astfel, în școlaritatea primară predomină impulsul afiliativ, elevii mici străduindu-se să obțină rezultate școlare bune pentru a-și mulțumi părinții, educatorii și pentru a nu pierde aprobarea/afecțiunea lor. În perioada pubertății impulsul afiliativ scade în intensitate și se reorientează de la adulți (profesori, părinți) către colegii de aceeași vârstă (ceea ce și explică emergența grupului informal la această vârstă). Dorința de aprobare din partea colegilor poate să reducă randamentul școlar și să conducă la conduite de devianță, dacă realizările școlare nu sunt apreciate în grupul de colegi. În adolescență începe să predomine impulsul afirmării puternice a eului, elevii urmărind acum scopuri de lungă durată : universitare sau/și profesionale. Motivația centrată pe autoafirmare explică menținerea elevilor în această etapă la niveluri înalte de aspirație.

Deși componentele motivației școlare au o dinamică specifică în timp, constant rămâne raportul de cauzalitate circulară existent între motivație și succesul școlar ; acest raport, în care cauza determină efectul, iar efectul, o dată realizat, afectează cauza, a fost exprimat de psihologul american E. Thorndike[250] în „legea efectului" :

249. D. Ausubel, G. Robinson, *op. cit.*
250. *Apud* W. Weiten, *Psychology. Themes and Variations*, ediția a II-a, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, 1992, p. 201.

dacă un individ înregistrează un succes într-o activitate, cum este cea de învăţare, atunci el se motivează pozitiv pentru acea activitate. Legea efectului atrage atenţia asupra importanţei succesului în motivarea individului faţă de orice tip de activitate ; ea deschide perspective interesante de intervenţie în demersul readaptării şcolare şi explică, concomitent, de ce lipsa de succes şcolar duce la pierderea motivaţiei învăţării şi conformării la normele vieţii şcolare.

Experienţele realizate au arătat însă că nu numai motivele foarte slabe au o influenţă frenatoare asupra învăţării/adaptării şcolare, ci şi cele foarte puternice. Pentru a fi stimulativă, intensitatea optimă a motivaţiei trebuie dozată în funcţie de natura sarcinii. Astfel, sarcinile foarte simple necesită, pentru a fi rezolvate optim, motivaţii mai puternice ; cu cât sarcinile devin mai complicate, cu atât intensitatea motivaţiei trebuie să scadă pentru ca ea să devină stimulatoare. Această relaţie este cunoscută sub denumirea „legea Yarkes-Dodson”[251] : optimul motivaţional pentru învăţare descreşte sub aspectul intensităţii o dată cu creşterea dificultăţii sarcinii. Această lege se asociază cu legea intensităţii moderate a afectivităţii : un grad moderat de tensiune afectivă sau de anxietate are un efect reglator pozitiv, o anxietate exagerată frânează obţinerea performanţelor. Elevii anxioşi pot executa, cu bune rezultate, sarcini de dificultate scăzută, dar performanţele lor scad pe măsură ce sarcinile devin mai complexe.

Încercând să formulăm o concluzie în ce priveşte rolului motivaţiei şcolare în diferenţele de adaptare la viaţa şcolară, reţinem că :

- la intrarea în şcoală, elevii au motivaţii diferite faţă de învăţare ; şcoala poate amplifica sau diminua diferenţele interindividuale în privinţa motivaţiei ; dacă la debutul şcolarităţii motivaţia învăţării şcolare depinde mai mult de variabile extraşcolare (atitudinea faţă de şcoală, modelată de părinţi, anumite particularităţi temperamentale, cum ar fi intensitatea înaltă a răspunsului emoţional la diverse situaţii), pe măsură ce elevii avansează pe traseul şcolar determinantele motivaţiei învăţării sunt natura interacţiunilor elevi-elevi şi elevi-profesor, dar şi obţinerea succeselor şcolare reale ; acestea devin componente ale motivaţiei şcolare şi vor media relaţia elevului cu viaţa şcolară şi extraşcolară ;
- activitatea educativă nu poate controla decât parţial dinamica motivaţiei şcolare, deoarece în ansamblul factorilor motivaţionali intră şi variabile (economice, sociale, familiale, culturale) pe care şcoala nu le poate influenţa ; dinamica pieţei muncii, dramele familiale etc. sunt factori care afectează motivaţia învăţării şcolare, aceasta având evoluţii oscilatorii în funcţie de ordinea de priorităţi a elevului ; când motivaţia este puternică, elevul se conformează normelor şcolare ; când motivaţia şcolară e în scădere, apare tendinţa elevului de a devia ;
- activitatea şcolară este eficientă atunci când satisface nevoia de autorealizare a elevilor, dacă îi ajută să repereze ceea ce au ei mai valoros şi îi ajută să obţină succese ; după A. Maslow, autorealizarea se traduce la nivelul personalităţii prin următoarele trăsături :
  - creativitate şi inventivitate ;
  - centrarea pe probleme în locul centrării pe eu ;
  - obiectivitate şi detaşare, acceptarea de sine şi a altora ;
  - toleranţă mare faţă de necunoscut ;
  - eliberarea de prejudecăţi şi autonomia morală.

251. C. Moise. T. Cozma, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi, 1996, p. 121.

2. *Nivelul de aspiraţie*. Exprimă nevoia de autorealizare a unei persoane şi implică, din punct de vedere cognitiv, reprezentarea unui scop/ideal şi a posibilităţilor de realizare. Nivelul de aspiraţie se fixează în funcţie de aptitudini, motivaţie, realizări şi imaginea de sine. Astfel, între nivelul de aspiraţie şi succesul şcolar se poate afirma că există o relaţie direct proporţională şi biunivocă : nivelul înalt de aspiraţie determină succesul, nivelul de aspiraţie scăzut conduce la performanţe slabe, iar îndeplinirea sau nu a aspiraţiei reglează nivelul performanţei viitoare. H. Eysenk observa că „majoritatea oamenilor au tendinţa de a urca nivelul de aspiraţie după o reuşită şi de a-l coborî după eşec"[252].

Nivelul de aspiraţie este influenţat şi de presiunile familiei sau ale grupului social de care aparţine elevul. Referitor la rolul familiei în reglarea nivelului de aspiraţie, cercetările au arătat că în familiile cu un statut sociocultural înalt, presiunile familiei sunt mai puternice comparativ cu familiile în care gradul de educaţie al părinţilor e mai mic. Dacă familia fixează un nivel de reuşită şcolară care nu corespunde posibilităţilor reale ale copilului, eşecul va fi resimţit cu atât mai puternic şi poate antrena o serie de conduite deviante, ca reacţie faţă de presiunea exercitată de fantasmele şi dorinţele parentale. Eşecul şi devianţa şcolară consecutivă lui vor exprima refuzul elevului de a adera la o alegere făcută de alţii, care i-a fost impusă prin diverse constrângeri sau condiţionări. Nu întâmplător, în cazul şcolarilor mici, fobia şcolară – teama de a merge la şcoală – se întâlneşte cel mai frecvent la copiii din familiile de intelectuali, în care expectanţele înalte ale părinţilor cu privire la rezultatele şcolare presează puternic asupra nivelului lor de aspiraţie. Aceşti copii trăiesc situaţia de eşec cu atât mai puternic cu cât nivelul lor de aspiraţie este mai înalt ; în acest caz, fixarea unui nivel de aspiraţie înalt este nu atât expresia trebuinţei de autorealizare, cât a celei de afiliere : elevul se simte acceptat, iubit de părinţi doar dacă obţine performanţa. Ori de câte ori nivelul de aspiraţie este indus de aşteptările părinţilor, anxietatea şi teama de eşec ce rezultă de aici fac să crească vulnerabilitatea elevului la stresul şcolar ; corelat în special cu situaţia de evaluare, stresul şcolar este „un stres de anticipaţie"[253] a eşecului, care pune faţa în faţă funcţiile cognitive cu cele afectiv-motivaţionale ale elevului. Or, se ştie, rezultatele cele mai bune se obţin în condiţii de stres minim ; pe măsură ce creşte vulnerabilitatea la stres a persoanei, performanţele se diminuează.

Atunci când nu se fac presiuni din afară asupra elevului, nivelul de aspiraţie va exprima gradul de succes la care se aşteaptă acesta conform cu valoarea autoapreciativă ; nivelul de aspiraţie va fi indicatorul, dar şi efectul trebuinţei de performanţă. Într-o asemenea situaţie, stima de sine, determinată de performanţele anterioare, joacă rolul esenţial în fixarea nivelului de aspiraţie ; dacă elevul are o stimă de sine înaltă, are încredere în posibilităţile sale, va fi motivat de dorinţa de autodepăşire şi îşi va fixa niveluri de aspiraţie înalte. Şi invers : dacă nu obţine succese şi nu are încredere în sine, elevul va coborî constant nivelul de aspiraţie, adoptând în final „strategia incompetenţei" ; dacă nu-şi propune scopuri ambiţioase, dispare riscul de a fi dezamăgit de insucces şi, astfel, stima de sine e protejată. Cum însă comparaţiile cu ceilalţi colegi în planul achiziţiilor şcolare sunt inevitabile, el va căuta să-şi compenseze lipsa de valoare în domeniul academic prin fixarea unui nivel de aspiraţie înalt într-un alt

252. *Apud* I. Neacşu, *Motivaţie şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 121.
253. Definit astfel de P. Miuţ, *op. cit.*, p. 128.

domeniu : activitate sportivă, artistică sau doar originalitate. Deci, pus într-un mediu frustrant (sau supraprotector), elevul își pierde încrederea în reușită și se va apăra de noile decepții prin reducerea nivelului de aspirație. Un observator poate citi nivelul de aspirație al elevului după reacția sa afectivă[254] față de nota obținută la un examen sau o probă. Reacția afectivă va conduce și la un anumit tip de atribuire a succesului/eșecului școlar (vezi factorul „norma de internalitate”), care va media relația între tipul de realizare școlară și dinamica nivelului de aspirație.

Pe lângă nivelul de aspirație, în adaptarea școlară un rol important îl are și tipul de aspirație al elevului : ce așteptări sau scopuri are el privind realizarea sa viitoare, fapt care depinde de valorile și idealul de viață ale elevului. Dacă idealul său profesional urmărește calificarea într-o profesie cu un grad de specializare mare, atunci este mai probabil ca elevul respectiv să valorizeze educația școlară ca mijloc decisiv în atingerea scopului ; dacă idealul său de viață este „Trăiește clipa ! ”, resursele mobilizate în direcția conformării la valorile școlare vor fi insuficiente, iar probabilitatea de a devia va crește.

3. *Imaginea de sine*. Joacă un rol esențial în adaptarea școlară, în corelație cu motivația, nivelul de aspirație și norma de internalitate. La elevii cu dificultăți de adaptare școlară, imaginea de sine (adică reflectarea conștiinței de sine în planul gândirii, împreună cu extinderea eului – vezi și „reprezentarea de sine a profesorului”) este hipotrofiată, distorsionată. Pe de o parte, în cazul erorilor de socializare din familie, copilul poate intra în școală cu o imagine de sine defavorabilă ; pe de altă parte, un copil poate intra în școală cu o stimă de sine pozitivă, însă din cauza eșecurilor școlare și dificultăților de interrelaționare cu ceilalți imaginea sa de sine se va deteriora. Primele conduite deviante în școală rezultă din mecanismul de protejare a imaginii de sine ; negarea, proiectarea, reveria etc. – toate acestea semnalează disconfortul psihic provocat de imaginea de sine negativă.

Pentru ca un copil să-și poată forma o imagine de sine pozitivă, adecvată, trebuie mai întâi să i se ofere oportunități pentru a-și cunoaște posibilitățile și limitele, deci trebuie să aibă numeroase ocazii pentru a încerca să realizeze lucruri cât mai diverse. Copiii ținuți din scurt, tutelați sau hiperprotejați vor avea puține cunoștințe despre ei înșiși și o imagine de sine săracă. Însă imaginea de sine rezultă și din opiniile celorlalți cu privire la valoarea/posibilitățile, talentele, defectele proprii. Dacă adulții îl plac și îl apreciază, există premisele pentru ca și copilul însuși să se placă și să dobândească respectul față de propria persoană. Dacă adulții (părinți, educatori) sunt critici și negativi, dacă îl etichetează, va fi relativ ușor ca elevul să interiorizeze această imagine și să ajungă să se disprețuiască. De aceea, „o imagine pozitivă despre sine poate fi considerată ca una dintre principalele chei ale reușitei. Această imagine poate fi generală (se simte în toate un câștigător – pe plan fizic, școlar, social) sau specifică (se estimează a fi un bun matematician, un negociator abil)”[255].

În cadrul imaginii de sine, ponderea cea mai semnificativă o deține componenta „autoeficienței”, ea mediind relația între imaginea de sine și succes. Conceptul de „autoeficiență” se referă la „credințele oamenilor despre capacitatea lor de a exercita

---

254. Vezi D. Vrabie, *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

255. V. de Landsheere, *Éducation et formation*, P.U.F., Paris, 1992, p. 70.

un control asupra evenimentelor care le afectează viaţa", la „credinţa cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică"[256]. În această accepţiune, autoeficienţa se apropie de ceea ce unii psihologi înţeleg prin „expectanţă pozitivă realistă" cu privire la nivelul de reuşită al unei acţiuni. Autoeficienţa influenţează comportamentul direct – prin procesele motivaţionale afective şi cognitive –, dar şi indirect – prin efectul acestora asupra mecanismelor autoreglatorii, constituite din standardele şi scopurile personale ale performanţei. O autoeficienţă crescută conduce la expectanţa succesului şi va genera perseverenţă în faţa dificultăţilor şi frustrărilor ; perseverenţa poate conduce la succes, susţinând astfel convingerea autoeficienţei în situaţii asemănătoare. O autoeficienţă scăzută va mobiliza puţine resurse, mărind probabilitatea eşecului şi fixând sentimentul ineficienţei.

4. *Norma de internalitate*. Defineşte o trăsătură de personalitate care poate explica diferenţele de reuşită şcolară şi socială şi se referă la „tendinţa indivizilor de a supraestima rolul factorilor de personalitate în raport cu cei situaţionali"[257] în explicaţiile pe care le formulează cu privire la comportamentele semenilor şi rezultatele lor.

În încercarea de a înţelege realitatea (atât cea fizică, cât şi cea socială), oamenii apelează la două seturi de factori : interni (de exemplu, competenţa sau motivaţia unui actor social) şi externi (situaţia, presiunea socială). Ei tind să atribuie factori cauzali atât conduitei celorlalţi (fac heteroatribuiri), cât şi propriilor conduite (prin autoatribuiri).

Psihologul B. Weimer[258] a studiat fenomenul atribuirii succesului/eşecului în câmpul şcolii şi a identificat patru tipuri de cauze posibile cu care elevii operează :

- cauze interne şi stabile (cum ar fi capacitatea) ;
- cauze interne şi instabile (efortul) ;
- cauze externe şi stabile (dificultatea sarcinii) ;
- cauze externe şi instabile (şansa).

Performanţele şcolare viitoare depind de atribuirea pe care o face elevul ; astfel, dacă el invocă sistematic, pentru eşecurile sale, cauze externe şi stabile, stima sa de sine va fi menajată, cu atât mai mult cu cât succeselor le va atribui cauze interne stabile. Un elev care, dimpotrivă, va atribui nereuşitelor sale cauze interne şi stabile va avea o stimă de sine slabă şi o imagine de sine negativă. Pe de altă parte, s-a demonstrat experimental[259] că, în cazul unor performanţe şcolare echivalente, aprecierile profesorilor sunt mai favorabile elevilor care fac atribuiri interne. Rezultă de aici că pentru a fi apreciaţi de profesori nu este suficient ca elevii să facă sau să spună ceva conform normei ; ei trebuie să arate că ceea ce fac/spun este motivat de o convingere intimă.

Dacă la acelaşi nivel (mediu spre superior) al performanţei şcolare elevii interni sunt avantajaţi, nu s-a afirmat nimic despre rolul normei de internalitate în cazul rezultatelor şcolare slabe. În virtutea logicii proceselor psihosociale, putem avansa ca ipoteză ideea că, în cazul neîndeplinirii standardelor minim acceptabile ale performanţei şcolare, variabila internalitate/externalitate îşi pierde puterea de discriminare în privinţa

256. *Apud* I. Dafinoiu, *op. cit.*, p. 67.
257. E. Stănciulescu, *op. cit.*, p. 70.
258. *Apud* A. Neculau, Şt. Boncu, „Perspective psihosociale în educaţie", în A. Cosmovici, L. Iacob, *op. cit.*, p. 249.
259. S. Moscovici, *op. cit.*, pp. 145-146.

şanselor de adaptare şcolară. Astfel, când eşecul şcolar este cronic, norma de internalitate intervine, distribuind conduita reactivă a elevilor astfel :

- elevii interni vor ajunge la devianţă şcolară prin următoarea determinare : internalitatea antrenează scăderea nivelului de aspiraţie, autoeficienţa slabă şi deteriorarea imaginii de sine ; ca urmare, internii se vor orienta cu precădere către conduite evazioniste (absenteism, abandon şcolar, fugă de la şcoală, nonimplicare etc.) ;
- elevii externi vor ajunge la manifestări deviante pe filiera : externalitatea conduce la convingerea persecuţiei, la frustrare, de unde orientarea lor cu precădere către conduite agresive : violenţe, vandalism etc.

În fiecare dintre cele două situaţii, apartenenţa la un grup informal va dinamiza procesul rezistenţei la normele şi valorile şcolare. Un alt factor important în devianţa şcolară poate acţiona atunci când apar dezacorduri importante între elevi şi profesori cu privire la motivele reale care explică reuşitele sau nereuşitele şcolare ; dacă profesorul le va explica atribuindu-le un motiv căruia lui i se pare plauzibil, iar elevul respinge asemenea atribuiri, concomitent el va respinge şi măsurile educative luate de profesor pentru remedierea eşecului şcolar. Se remarcă astfel importanţa normei de internalitate, care generează atât de frecvent etichetări.

5. *Toleranţa la frustrare*. În psihosociologia devianţei unul dintre modelele majore de explicare şi interpretare a infracţionalităţii este cel bazat pe conceptele de „frustrare" şi „agresivitate". Potrivit acestui model, manifestările deviante se datorează în principal capacităţii reduse a individului de a depăşi situaţiile de frustrare.

Starea de frustrare apare atunci când individul se confruntă cu o barieră socială sau de altă natură care îl împiedică să-şi satisfacă o trebuinţă percepută ca legitimă. După T. Rudică[260], frustrarea este experienţa afectivă a eşecului. Alături de starea de frustrare, există şi sentimentul de frustrare, de lungă durată, ce poate determina dereglarea conduitei individului. Sentimentul de frustrare declanşează o tensiune emoţională puternică şi nevoia de descărcare corespunzătoare, motiv pentru care a fost asociat frecvent cu agresivitatea. Teoria „frustrare-agresivitate" a fost elaborată în 1939 de psihologul american J. Dollard şi se bazează pe următoarele două postulate :

a) „agresivitatea este întotdeauna o consecinţă a frustrării" ;
b) „frustrarea conduce întotdeauna la agresivitate"[261].

Rezultatele cercetărilor din ultimele decenii au demonstrat că cele două postulate nu sunt valabile, deoarece :

- există stări de agresivitate patologică constituţională, care nu sunt determinate de frustrare ;
- frustrarea singură nu declanşează automat un comportament agresiv, ci determină o stare de anxietate şi tensiune afectivă, care pot sau nu declanşa reacţia agresivă ;

---

260. Vezi T. Rudică, *Eu şi celălalt. De la poziţia egocentrică la poziţia altruistă*, Editura Junimea, Iaşi, 1979.
261. *Apud* D. Zillman, *Hostility and Agression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1979, p. 127.

- apariţia reacţiei agresive depinde de toleranţa la frustrare a individului, de modul în care percepe blocajul trebuinţei sale ca fiind legitim sau ilegitim, meritat sau nemeritat.

Frustrarea afectivă este una dintre cauzele cele mai frecvente ale problemelor de comportament. În urma efectuării unui studiu longitudinal asupra evoluţiei copiilor cu dificultăţi de comportament, s-a descoperit prezenţa acestui factor în etiologia fenomenului într-o proporţie de 82% din cazuri[262]. Dobândirea toleranţei la frustrare depinde de nivelul de autocontrol, de temperament, dar şi de norma de internalitate. După cum am arătat mai sus, autocontrolul presupune :

- interpretarea situaţiei frustrante şi degajarea unei concluzii cu privire la legitimitatea frustrării ;
- amânarea, pe această bază, a reacţiei agresive ;
- exprimarea frustrării într-o formă acceptabilă din punct de vedere social, prin compensare ;
- exhibarea unor atitudini convenţionale, astfel încât situaţia frustrantă să fie depăşită şi/sau evitată în viitor ;
- transformarea, prin creativitate, a situaţiei frustrante într-o situaţie în care individul să fie potenţial valorizat.

Eficienţa acestui exerciţiu de autocontrol, ca expresie a toleranţei la frustrare, depinde însă de tipul de temperament (indivizii cu o activitate nervoasă superioară caracterizată de inhibiţie corticală rapidă pot fi mai greu condiţionaţi în vederea dominării impulsivităţii), dar şi de norma de internalitate. În acest sens, merită remarcat faptul că autocontrolul se formează mai repede la persoanele care fac mai mult atribuiri interne pentru propriile conduite şi rezultatele lor, cu alte cuvinte, la persoanele care şi-au cristalizat un loc intern al controlului.

Toleranţa la frustrare desemnează deci capacitatea unui individ de a surmonta o situaţie de frustrare fără a recurge la mijloace de răspuns inadecvate. Atât toleranţa la frustrare, cât şi agresivitatea (pe care o vom defini şi analiza în capitolul III) sunt trăsături formate în cursul socializării. Toleranţa redusă la frustrare este asociată în special egoismului, pe care atât educaţia familială (prin stilul *laissez-faire*), cât şi cea şcolară (prin accentul pus pe competiţie) îl pot amplifica. Psihologii[263] recunosc importanţa unui stil educativ care să menţină un echilibru optim între frustrare şi libertatea copilului ; astfel, o „educaţie bazată pe principiul «frustrării de frustrare» va menţine iluzia omnipotenţei, încât în faţa obstacolelor copilul va avea o reacţie agresivă, sociopată, imputând întotdeauna celorlalţi sau împrejurărilor eşecurile sale repetate"[264]. Impunerea unor obstacole în calea tendinţelor negative, în primii ani de viaţă, este un demers necesar în formarea unei toleranţe la frustrare optime a individului. ţReferitor la adaptabilitatea şcolară, o toleranţă la frustrare redusă împiedică integrarea

262. T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, P. Boişteanu, *op. cit.*, p. 118.
263. A. Cosmovici, „Aspecte motivaţionale ale învăţării în şcoală", în A. Cosmovici şi L. Iacob, *op. cit.* ; G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *op. cit.* ; T. Rudică, *op. cit.* ; I. Străchinaru, *op. cit.*
264. G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *op. cit.*, p. 55.

copilului în mediul școlar ; cum frustrările din viața școlară sunt inevitabile, o manieră sistematică de a reacționa disproporționat la situațiile de frustrare va avea repercusiuni negative, atât în privința interacțiunilor cu colegii, cât și cu profesorul.

Că elevii ajung în școală extrem de diferiți ca resurse de adaptare școlară este un lucru care, în acest moment, nu mai trebuie demonstrat ; fiecare elev are, la debutul școlarității, un anumit nivel de dezvoltare intelectuală, un anumit limbaj, o motivație specifică de învățare și de conformare la norme, un halou emoțional specific, încredere sau neîncredere în sine, o anumită toleranță la frustrare. Experiențele contactului cu normativitatea și cultura școlară, cu grupul școlar și cu exigențele academice au influențe diferite asupra tuturor variabilelor de personalitate discutate. Interacțiunea cu educația școlară și contextul social în care se realizează procesul educativ are cel mai puternic impact asupra factorilor motivație, imagine de sine și nivel de aspirație. Motivația reprezintă factorul crucial, pe de o parte pentru că determină performanțele școlare, pe de altă parte pentru că reglează nivelul și eficiența funcționării tuturor blocurilor funcționale ale personalității : blocul cogniției, cel al comunicării, al afectivității, al memoriei etc. Motivația școlară depinde în mare măsură de nivelul rezultatelor școlare, prin adaptarea flexibilă a nivelului de aspirație în raport cu performanțele anterioare ; la rândul ei, performanța devine un element important în imaginea de sine. Relațiile extrem de complexe dintre toate aceste variabile pot fi exprimate într-o manieră generalizată și comprehensibilă astfel : dacă educația școlară are un caracter preponderent formativ, atunci natura experiențelor școlare va configura un cadru în care fiecare elev (sau marea majoritate a elevilor) se va simți valorizată, pentru că, independent de inteligența școlară, limbaj sau stilul cognitiv, fiecare elev are un potențial ce poate fi actualizat și dezvoltat, astfel încât să determine performanța într-un anumit domeniu. Obținerea rezultatelor bune devine, concomitent, factor de consolidare a motivației pentru activitatea școlară, sursă de status printre colegi și vector al pozitivării imaginii de sine. Într-un context în care se simt acceptați și valorizați, elevii vor recunoaște autoritatea școlară și vor respecta normele de conduită ; problemele de comportament se vor produce mai puțin frecvent. Dacă însă școala e interesată doar de scopuri instructive, atunci distribuția variabilă a inteligenței școlare în cadrul populației de elevi va conduce automat la un procent de elevi cu rezultate slabe. Sursa statusului în cadrul colectivului de elevi fiind performanța, rezultă că cei cu performanțe academice precare vor fi deprivați de status și vor încerca să compenseze situația prin asocierea diferențială la grupul elevilor deprivați de status. Cum temeiul existenței unui asemenea grup este contestarea autorității școlare, trecerea de la eșecul școlar la conduitele deviante va fi doar o chestiune de timp și formă simbolică.

2.7. Specificul cauzalității devianței școlare

Așa cum am subliniat, complexitatea devianței școlare rezultă atât din numărul mare de variabile cauzale, cât și din faptul că toate acestea alcătuiesc un sistem, se află în relații de dependență reciprocă, iar modificarea unei variabile le afectează, într-o anumită măsură, pe toate celelalte. De aceea, orice demers în sfera devianței școlare, dacă se vrea a fi eficient, va trebui să respecte exigențele abordării sistemice și ale abordării istorice. Fiecare

caz de devianţă şcolară prezintă o constelaţie specifică de variabile şcolare, dar şi o anumită succesiune în timp a efectelor lor, la care specialistul trebuie să se raporteze riguros.

Particularităţile relaţiei cauzale în domeniul devianţei sunt următoarele[265] :

- efectul, ca şi cauza au un caracter multilateral, fapta deviantă generând mai multe tipuri de efecte ;
- una şi aceeaşi cauză, acţionând asupra diverselor persoane, provoacă efecte diferite, uneori chiar opuse ;
- cauze „nesemnificative" generează efecte mai grave când individul este deja pregătit pentru a recepta influenţa lor ;
- delictul nu reprezintă întotdeauna un efect direct al cauzei care l-a provocat, existând deseori perioade de latenţă variabile în evoluţia legăturii cauzale ;
- există o alternanţă a conduitelor, conform căreia unul şi acelaşi scop poate fi realizat atât prin mijloace delincvente, cât şi nondelincvente.

***

Am încercat să redăm modul în care interacţionează principalele variabile cauzale, relative la familie, şcoală, grupul informal şi personalitatea elevului, în apariţia devianţei şcolare. Ne-am propus o analiză desprinsă de contextul temporal, dar pe parcurs am încercat să trimitem şi la succesiunea cauză-efect, pentru a explica modul specific în care intervin. Abordând ansamblul cauzal, din această analiză „statică" lipsesc categorii cauzale majore, ca de exemplu variabilele economice (sărăcia) şi culturale (mentalitatea că fetele nu au nevoie de o educaţie aprofundată). Deşi factorul economic se află, în majoritatea situaţiilor, în vârful ierarhiei cauzale, nu l-am abordat din considerentul că şcoala nu-l poate afecta direct. Acum, când schiţa dispozitivului e completată, vom face modelul nostru cinetic să se rotească : vom presupune cursul vieţii normale a unui individ şi vom ataşa la spirala cauzală principalii factori, pe măsură ce intervin în traiectoria individuală şi socială a elevului ; o dată cu înaintarea în vârstă, variabilele pe care le-am descris, conform logicii psihosociale, intervin şi se combină, în funcţie de situaţiile de viaţă particulare, rezultând devianţa şcolară. În acest proces complex, e dificil de împărţit riguros responsabilitatea pentru apariţia problemelor de comportament în şcoală, între această instituţie şi familie. De cele mai multe ori, elevii cu comportamente perturbatoare sunt cei care au intrat în şcoală cu handicapul unei socializări primare deficitare, iar şcoala nu face decât să accentueze acest neajuns. Există însă şi situaţii în care elevii ajung în şcoală bine pregătiţi pentru a realiza adaptarea şcolară, oferta şcolii fiind responsabilă de orientarea către devianţă. Trebuie să înţelegem că şi familia, şi şcoala sunt realităţi care evoluează continuu, iar raportul privind responsabilitatea lor cauzală în devianţa şcolară se poate modifica oricând şi în orice sens.

265. S. Rădulescu, D. Banciu, *Sociologia crimei şi criminalităţii*, Casa de Editură şi Presă „Şansa", Bucureşti, 1996, p. 151.

[illegible] devianței școlare presupun o responsabilitate specifică de [illegible] școlare, dar și o asumare [illegible] suprapunerea în timp a efectelor lor, la care specialistul trebuie să [illegible].

Particularitățile relației cauzale în domeniul devianței școlare sunt următoarele[265]:

– efectul, ca și cauza au un caracter multilateral, fapta deviantă generând mai multe tipuri de efecte;

– [illegible] (în același caz) acționând asupra diverselor persoane, provoacă efecte diferite, uneori chiar opuse;

– cauza [illegible] își manifestă efectul mai ales când individul este deja pregătit pentru a recepta influența lor;

– [illegible] un efect direct al [illegible];

– existând [illegible] între variabile în evoluția legăturii cauzale [illegible] [illegible] poate fi realizată prin [illegible] delincvență [illegible].

Am încercat să redăm modul în care interacționează principalele variabile cauzale relative la familie, școală, grupul informal și personalitatea elevului, în apariția devianței școlare. Ne-am propus o analiză desprinsă de contextul temporal, dar pe parcurs am încercat să [illegible] și la [illegible] contextul, pentru [illegible] specific în care trăim. Abordând [illegible] cauzal, din această analiză statică lipsesc categorii cauzale majore, ca de exemplu variabilele economice (sărăcie) și culturale (mentalitatea [illegible]). Deși [illegible] economic se află, în majoritatea situațiilor, în vârful ierarhiei cauzale, nu l-am [illegible] din considerentul că școala nu-l poate afecta [illegible]. Acum [illegible] vom face modelul nostru cinetic [illegible], vom prezenta cursul vieții normale a unui individ și vom arăta [illegible] principalii factori, pe măsură ce intervin în traiectoria individuală și socială [illegible], odată cu pătrunderea în viață, variabilele pe care le-am descris [illegible] se combină, în funcție de situațiile de viață particulare, [illegible] devianța școlară. În acest proces complex, e dificil de [illegible] responsabilitatea pentru apariția problemelor de comportament în școală, între școală și familie. De cele mai multe ori, elevii cu comportamente perturbatoare vin [illegible] în școală [illegible] handicapul unei socializări primare deficitare, iar școala nu face decât să [illegible] acest neajuns. Există însă și situații în care elevii vin [illegible] pregătiți pentru a realiza adaptarea școlară, oferta școlii fiind [illegible]. Trebuie să înțelegem că și familia, și școala sunt realități care evoluează continuu, iar raportul privind responsabilitatea lor cauzală în devianța școlară se poate modifica oricând și în orice sens.

265 Ș. Rădulescu, D. Banciu, *Sociologia crimei și criminalității*, Casa de editură și presă „Șansa”, București, 1996, p. [illegible].

CAPITOLUL III

Forme de manifestare a devianţei şcolare

1. Diversitatea şi semnificaţia devianţei şcolare

Denumirea generică a devianţei şcolare acoperă o gamă largă de manifestări comportamentale, de o extremă diversitate, sub aspectul gravităţii, descrierii clinice, al stabilităţii şi structurării reacţiilor deviante, al intensităţii, ponderii factorilor etiologici etc. Ca urmare, o listare a tuturor formelor de devianţă şcolară nu se dovedeşte o întreprindere facilă, dat fiind specificul relaţiei cauzale în etiologia devianţei şi având în vedere că, în termeni matematici, numărul combinaţiilor posibile între variabilele cauzale inventariate este foarte mare. Se impune să subliniem încă o dată rolul situaţiei, al contextului social în geneza devianţei : în sfera comportamentului uman, în funcţie de situaţie, devine posibil ca diferite cauze să determine aceeaşi manifestare, după cum e posibil şi ca una şi aceeaşi cauză să genereze reacţii diferite. R.B. Cattell[1] sintetiza acest specific al cauzalităţii conduitelor umane în formula : reacţia comportamentală este în funcţie de personalitate şi de situaţie. În legătură cu acest aspect, în demersul nostru e imposibil să arătăm ce face dintr-un act particular un exemplu de devianţă şcolară fără a face referinţe la contextul social în care acesta se produce.

Diversitatea formelor de manifestare a devianţei şcolare se reflectă şi în numeroasele tipologii care, pornind de la criterii specifice, operează o multitudine de distincţii în interiorul acestui cadru comportamental. Vom exemplifica apelând la unele dintre cele mai frecvente categorizări ale conduitelor deviante efectuate în literatura de specialitate, cu intenţia de a schiţa câteva din reperele diversităţii formelor de manifestare a devianţei şcolare.

După criteriul stabilităţii şi structurării la nivelul personalităţii[2], conduitele de devianţă şcolară pot fi :

- tranzitorii, specifice unor perioade de vârstă (cum ar fi adolescenţa) sau determinate de conjuncturi de viaţă dificile, ce suprasolicită efortul de adaptare, caz în care ele pot avea forma unor manifestări nevrotice remisibile la un interval de timp după rezolvarea situaţiei respective ;
- stabilizate la nivelul personalităţii sub forma unor caracteristici (negativism, hipersensibilitate, gradul înalt de intensitate al răspunsului emoţional la o anumită situaţie etc.) care se asociază sau nu cu un comportament antisocial.

1. R.B. Cattell, *Personality and Motivations*, Jonkers, New York, 1957, p. 71.
2. G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *Educaţia părinţilor. Strategii şi programe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1997, pp. 52-53.

După criteriul gravităţii/periculozităţii sociale, formele de manifestare a devianţei şcolare pot consta în :

- conduite fără direcţie antisocială, cu periculozitate socială redusă, cum ar fi conduitele evazioniste, determinate de teama de eşec şi încercarea de a conserva o imagine de sine pozitivă ;
- conduite asociale, cu periculozitate socială moderată : minciună, vandalism, opozabilitate şi insubordonare, refuzul autorităţilor şcolare etc. ;
- conduite antisociale propriu-zise, cu o mare periculozitate potenţială sau chiar manifestă : actele de violenţă, delictele sexuale, furtul, toxicomania.

După criteriul aspectului clinic (al simptomului prevalent), I. Străchinaru[3] diferenţiază :

- conduite de evaziune sau de demisie (fuga de la şcoală, absenteismul, abandonul şcolar, toxicomania) ; elevii care recurg la acest tip de reacţie se caracterizează prin atitudini depresive şi tendinţe către imitaţia mecanică ; ei adoptă conduitele de demisie ca o modalitate de protest faţă de anumite situaţii ce i-au traumatizat afectiv : eşecul în depăşirea unor obstacole, aspiraţii şi trebuinţe nesatisfăcute ; atitudinea evazivă se caracterizează prin reverii compensatorii, minciună, fugă, opoziţie ;
- conduite de dominare şi conduite agresive ; acestea se caracterizează prin impulsivitate, accese de mânie, crize de violenţă şi se declanşează în situaţii de insecuritate sau ca reacţie la sentimentele de culpabilitate, frustrare, frică ;
- conduite perverse (pervertite) : preocupări sexuale precoce, limbaj şi conduită obscene etc., ce apar ca rezultat al devierii direcţiei morale a elevilor, prin socializarea într-un mediu viciat ; conduitele perverse reprezintă pentru subiecţi un mod de realizare a sentimentului de putere, un mod de afirmare personală.

După criteriul etiologic[4] (deşi, cum am mai arătat, nu se poate stabili un raport constant între aspectul clinic şi cel etiologic), se pot deosebi :

- conduite de devianţă determinate de factori organici relativi la constituţia fizică a subiectului, existenţa unor sechele post-traumatice generale sau/şi ale encefalului etc. ; dincolo de cazuistica generală şi specifică, ce are ca rezultat plasarea copiilor în ipostaza de indivizi cu cerinţe educaţionale speciale, I. Străchinaru afirmă[5] că există cazuri în care îmbolnăvirile somatice curente pot genera conduite deviante, în cazul nostru absenteism, neparticiparea la activităţile educative extraşcolare etc. ;
- conduite deviante determinate de factori psihopedagogici, localizate la nivelul contextului de socializare familial şi şcolar.

După criteriul intenţiei, corelat cu nivelul de conştientizare a conflictului[6], conduitele de devianţă şcolară pot fi :

- instrumentale, deliberate, intenţionate – în special în cazul elevilor adolescenţi ai căror părinţi valorizează puternic educaţia şcolară ; în această situaţie, elevii

3. I. Străchinaru, *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1959, pp. 59-63.
4. *Ibidem*, pp. 66 şi urm.
5. *Ibidem*, p. 70.
6. S. Lichter, E. Rapien, F. Seibert, M. Slanski, *The drop-outs. A Treatement Study of Intelectually Capable Students Who Drop Out of High School*, The Free Press of Glencoe, New York, 1962, pp. 78-84.

pot folosi conduitele de devianţă şcolară pentru a rezolva conflicte din alte zone ale vieţii lor (cele mai frecvente sunt conflictele cu părinţii), conştienţi fiind că funcţionarea şcolară nesatisfăcătoare are un scop deliberat, ce variază în funcţie de individ şi context ; astfel, unii adolescenţi urmăresc obţinerea unei recompense, în timp ce alţii au conduite deviante la şcoală pentru a atrage atenţia celor din jur, pentru a semnaliza că sunt nefericiţi şi că trebuie să se intervină pentru schimbarea situaţiei ; aceşti tineri folosesc şcoala pentru a-şi descărca emoţiile negative faţă de părinţi, ştiind că problemele şcolare îi afectează pe aceştia ; deci întregul mecanism al conduitei lor deviante este conştientizat ; adolescenţii care îşi creează deliberat problemele de adaptare şcolară se deosebesc de categoria următoare în special prin caracteristicile reacţiei lor la tratament : ei sunt mult mai dispuşi să vorbească despre problemele lor şi deseori trecerea de la problemele şcolare la cele familiale se face destul de rapid ;
- noninstrumentale, nondeliberate, nonintenţionate (sau mai puţin deliberate şi intenţionate), caz în care devianţa şcolară nu mai are semnificaţia instrumentală, de reglare a conflictelor elevului cu alte zone/instanţe extraşcolare ; ceea ce au în comun aceste două tipuri de devianţă şcolară este faptul că nevoile elevului sunt exprimate reactiv, dar în cazul devianţei nondeliberate această exprimare reactivă e mai puţin conştientizată, e determinată de situaţii frustrante trăite preponderent în mediul şcolar, ceea ce face ca reacţia deviantă să devină un mecanism distructiv generalizat, dorinţa de răzbunare/compensare fiind mai mare decât speranţa de recompensare prin educaţie ; aşadar, dacă devianţa şcolară deliberată apare ca o reacţie la conştientizarea unor conflicte sau frustrări din mediul extraşcolar, devianţa noninstrumentală exprimă orientarea şi stabilitatea atitudinilor elevului faţă de ambianţa şcolară.

Lista criteriilor de diferenţiere a comportamentelor de devianţă şcolară ar putea continua şi cu alte variabile, cum ar fi : *frecvenţa* (în funcţie de care conduitele de devianţă şcolară se pot clasifica în ocazionale sau episodice, repetate sau continue), *gradul de generalitate* (ele se manifestă cu predilecţie doar faţă de anumiţi profesori, elevi, situaţii şcolare sau discipline de învăţământ sau, dimpotrivă, sunt generalizate), *modul de reacţie la intervenţiile corective* (ele sunt remisibile sau rebele la tratament) ş.a.m.d. Apreciem că oricât de multe criterii de clasificare am introduce, fenomenul devianţei şcolare nu poate fi prins integral în categorii fixe, rigide, deoarece implică o dinamică extrem de rapidă şi complexă a relaţiilor de cauzalitate circulară, cauză--situaţie-efect, şi a reacţiilor de interpretare/etichetare din partea publicului, ceea ce face din devianţa şcolară o realitate imposibil de fixat în cadre predeterminate. Însă, cum intenţia noastră declarată nu a vizat o categorizare exhaustivă, ci doar argumentarea diversităţii formelor de devianţă şcolară, considerăm că obiectivul a fost atins.

Intervine aici şi perspectiva pragmatică, ce atrage atenţia asupra faptului că, din unghiul de vedere al intervenţiei, esenţială este *semnificaţia conduitei*, alături de forma sa concretă de manifestare. Indiferent de forma concretă de manifestare, conduitele de devianţă şcolară semnalează fie că elevul deviant caută să atragă atenţia, fie că vrea să dobândească puterea sau un anumit statut, fie că testează limitele libertăţii sale ori ale permisivităţii autorităţilor şcolare, fie că vrea să se răzbune ori să-şi compenseze o frustrare sau indică o imposibilitate de adaptare ce-şi are originea fie în personalitatea deviantului, fie în conflictul dintre cultura familiei (sau a grupului informal) şi cultura şcolară.

Dacă avem în vedere categoria devianței școlare noninstrumentale, semnificația generală a acestui tip de conduite poate fi redată prin conceptul de „mecanism de apărare". Lansat de psihanaliză, conceptul de „mecanism de apărare" desemnează diferite tipuri de rezolvări aparente ale problemelor care au determinat o tensiune emoțională și care au ca efect o diminuare a suferinței psihice. Mecanismele de apărare operează la nivelul inconștientului și funcționează pentru a proteja *ego*-ul de realitatea amenințătoare, distorsionând-o. Mecanismele de apărare nu sunt în mod necesar patologice, fiecare individ le folosește deoarece aspiră să-și conserve o identitate de sine pozitivă.

Literatura psihanalitică include[7] între principalele mecanisme de apărare :

- *negarea*, care constă în blocarea unui segment de realitate amenințătoare pentru *ego* ; prin negare, problema sau realitatea se uită, devine inconștientă, dar poate influența în continuare viața persoanei ; elevul cu probleme de comportament poate nega existența acestora, poate nega dificultățile de adaptare ;
- *reveria-evaziunea*, prin care se pot satisface toate nevoile subiectului în plan imaginar ; frecvent, elevii cu dificultăți emoționale și comportamentale fie evadează într-o lume imaginară, în care le sunt satisfăcute trebuințele de acceptare, afiliere și autorealizare, fie își construiesc lumea în care se simt valorizați cu ajutorul drogurilor și alcoolului ;
- *raționalizarea*, prin care individul formulează motive, justificări de natură să minimalizeze prejudiciul și să conserve stima de sine ; raționalizarea presupune o reinterpretare a normei sau a situației, astfel încât încălcarea normei să nu mai apară ca blamabilă ; Sykes și Matza, cercetătorii care au demonstrat similitudinea tehnicilor de neutralizare la delincvenți și la nondelincvenți, au identificat următoarele tehnici de neutralizare[8] :
  - *negarea responsabilității*, când elevul spune : „N-a fost vina mea..." ;
  - *negarea răului făcut*, când elevul afirmă : „Toată lumea procedează astfel... Nu e chiar atât de rău/grav..." ;
  - *negarea victimei*, când apare, de exemplu, genul de justificare : „L-am bătut pentru că merita" ;
  - *acuzarea acuzatorilor*, când elevul neagă ascendentul moral și dreptul profesorului de a interveni într-o situație de devianță școlară, fie pe considerentul că : „Profesorul nu este mai bun decât mine", fie acuzând atitudinea discriminatorie a acestuia : „Mă pedepsește pe mine, dar pe X, care a făcut același lucru, nu l-a pedepsit pentru că..." ;
  - *apelul la o loialitate/solidaritate mai înaltă* : „Am plecat de la școală pentru că mama mea (tatăl meu, fratele, bunica etc.) aveau nevoie de mine..." sau : „L-am bătut/amenințat/terorizat pe X ca să-l ajut pe prietenul meu, care este mai slab" ;
  - *regresia* – a fi din nou copil – sau fixarea la un stadiu timpuriu al formării personalității și adoptarea unor comportamente infantile ; când, din cauza unor frustrări grave, evoluția psihologică a copilului se oprește la un anumit stadiu,

7. E. Walker, C. Hedberg, A. Clement, P.W. Logan, *Clinical Procedures for Behaviour Therapy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1981, pp. 95-97.
8. *Apud* T. Gabor, *Everybody does it! Crime by the public*, University of Toronto Press, Toronto, 1994.

se produce fenomenul de „fixare” la această etapă, manifestat prin frecvența comportamentelor tipice stadiului, chiar dacă din punct de vedere cronologic copilul a depășit stadiul respectiv; dacă avem în vedere stadiile evoluției dezvoltării psihice descrise de S. Freud, atunci[9]:

- fixarea la *stadiul oral* se exprimă printr-un tip caracterial dependent de mediul matern, pasiv, care refuză efortul, caută constant securitatea și preferă alimentele care nu cer efort de masticație (lichide, alcool); elevii care se încadrează în această categorie probează o mare ușurință de asimilare a cunoștințelor, fără efort de reflectare-interpretare-prelucrare, sunt egoiști, doresc să fie satisfăcuți imediat și total, refuză să accepte (neagă) realitatea;
- fixarea sau regresia la *stadiul anal* se traduce printr-un tip de caracter agresiv, aflat într-o agitație permanentă și care devine violent când se confruntă cu frustrarea; elevii care se încadrează în acest tip sunt indisciplinați, refuză să accepte regulile, au o activitate dezordonată, nu au grijă de cărți, caiete, bunurile școlii;
- fixarea sau regresia la *stadiul falic* se traduce în incapacitatea copilului de a stabili relații cu alte persoane decât părinții săi și în tendința către persistența unor elemente de gândire magică; predomină reveria, imaginația;
- *proiecția* sau atribuirea unor sentimente sau trăsături proprii altor persoane; astfel, de exemplu, copilul care minte va avea o tendință de a atribui acest obicei interlocutorilor săi;
- *introjecția* este un mecanism complementar proiecției și constă în încorporarea elementelor lumii exterioare considerate valoroase în sistemul de valori al persoanei, pe baza unui mecanism de identificare a subiectului cu aceste elemente; elevul recurge la introjecție, de exemplu, atunci când adoptă atitudinile și comportamentele unor membri ai grupului, cărora le atribuie calități.

Fiecare dintre aceste tipuri de autoapărare intervine în proporții variabile în conduitele de devianță școlară. Toți indivizii care se angajează în comportamente de autoapărare au în comun inabilitatea de a-și satisface trebuințele și aspirațiile într-un mod adecvat. Dacă aceste nevoi (nevoia de securitate afectivă, nevoia de a fi valorizat etc.) nu sunt satisfăcute, subiectul va eșua în a percepe corect realitatea și va reacționa nepotrivit. Cei care recurg sistematic la mecanisme de autoapărare pornesc de la premisa că e mai ușor să eviți realitatea și responsabilitățile decât să le înfrunți.

Cum orice relație umană antrenează, inevitabil, conflicte, tensiuni, sentimente negative, nici relația pedagogică nu face excepție de la această regulă, cu atât mai mult cu cât ceea ce susține autoritatea școlii de a interveni și reprima conduitele problemă ale elevilor este concepția *in loco parentis*, ceea ce obligă școala să vegheze asupra securității elevilor și să pedepsească nerespectarea regulilor. În perimetrul vieții școlare, studiile[10] au pus în evidență două tipuri de mecanisme de apărare:

- apărări autoplastice sau deghizate, în cadrul cărora dinamica proceselor psihice are loc exclusiv în planul intrapsihic individual, ca în represiune; această

9. C. Enăchescu, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, p. 130.
10. S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *op. cit.*, pp. 123-126.

categorie corespunde mecanismelor de autoapărare descrise mai sus, iar în gama conduitelor de devianţă şcolară conduc la izolare, inadaptare, evaziune;
– apărări aloplastice sau deschise, în care tensiunea psihică acumulată este descărcată asupra mediului, rezultând în violenţe, vandalism.

Psihologul american Th. Gordon[11] a schiţat un tablou al variatelor mecanisme de apărare la care recurg elevii în funcţie de coloratura afectivă a situaţiilor şcolare:

Tabelul 3. *Mecanisme de apărare la care recurg elevii*

Sentimente	Mecanisme de apărare
Ranchiună, mânie, ostilitate	Revoltă, rezistenţă, neîncredere
Frustrare	Răzbunare (principiul „ochi pentru ochi")
Ură, aversiune	Minciună, înşelăciune, disimulare
Jenă, stânjeneală	Blamarea altora, calomnie, bârfă
Ruşine, umilinţă	Fraudă, plagiat, copiat
Teamă, angoasă, nelinişte	Ameninţare, intimidare, bravadă
Tristeţe, deprimare	Dorinţa de a câştiga totul, respingerea pierderilor
Neputinţă, apatie	Supunere, conformare
Încăpăţânare, obstinaţie	Curtarea adultului, „perierea"
Emulaţie, rivalitate	Refuzul riscurilor, asigurarea şanselor de reuşită înainte de a acţiona

Trebuie precizat că tipul reacţiei de apărare depinde de variabilele de personalitate ale elevului şi de experienţa sa de viaţă. Între apărările deghizate şi cele deschise există o relaţie de comunicare în dublu sens; astfel, dacă un elev care recurge la un tip de mecanisme de apărare pentru a rezolva o situaţie constată că eficienţa lor este nulă, el poate experimenta şi variante aparţinând altui tip. Nu s-a constatat o preferinţă pentru un anume tip de apărare în funcţie de variabila sex[12].

În interpretarea corectă a semnificaţiei conduitelor de devianţă şcolară, o variabilă importantă este şi vârsta elevului. Justificarea acestui aspect provine din faptul că, o dată cu vârsta, motivaţia conduitelor deviante în şcoală se diversifică şi se îmbogăţeşte, iar pe de altă parte, pe măsură ce se derulează procesul de socializare, unul dintre rezultatele sale specifice este şi acumularea şi/sau specializarea în privinţa mecanismelor de autoapărare.

Din perspectiva factorului vârstă, toate studiile semnalează coincidenţa dintre adolescenţă şi un apogeu al fenomenului de devianţă şcolară. Caracteristicile psihologice specifice acestei perioade explică tendinţa semnificativ mai mare a elevilor adolescenţi de a încălca normele şi valorile şcolare. Astfel, pentru adolescenţi se deschid noi posibilităţi de explorare, oferindu-se un alt gen de proces de asimilare, mult mai interesant decât procesul de învăţământ propriu-zis. Pentru prima dată în viaţă adolescenţii

11. Th. Gordon, *Enseignants efficaces*, Le Jour Éditeur, Québec, 1981, p. 274.
12. S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *op. cit.*, p. 76.

îşi cristalizează atitudini şi opinii critice proprii, care operează o dihotomie importantă între cunoştinţe, profesori, evenimente, colegi ; toate acestea se împart în interesante şi atrăgătoare sau plictisitoare, inutile. În această dinamică, pentru unii adolescenţi şcoala tinde să apară mai puţin importantă decât câştigarea atenţiei sau stimei colegei/colegului. Dacă o anumită doză de bufonerie poate atrage atenţia celorlalţi asupra persoanei lui, un elev poate începe dintr-o dată să aibă probleme cu profesorii pentru că deranjează clasa şi procesul de învăţare.

Ca efect al torentului de impresii noi, determinate de primele pasiuni şi manifestări ale atracţiei sexuale, unii adolescenţi nu mai pot controla procesul de învăţare şcolară, ceea ce se obiectivează în rezultatele şcolare slabe. Concomitent, în urma observaţiilor asupra vieţii cotidiene, apare şi incertitudinea cu privire la echivalenţa dintre succesul în viaţă şi succesul şcolar, care va fi cu atât mai mult devalorizat cu cât rutina anostă a procesului şcolar va fi interpretată ca o expresie a profesionalismului constrângător şi sec din lumea adulţilor. Apare acum atitudinea de rezistenţă faţă de succesul şcolar, ea devenind deosebit de puternică în special în situaţiile în care părinţii îşi forţează copiii să fie eminenţi la toate disciplinele pentru a-şi accentua sentimentul de autorespect prin împlinirile copiilor. Se poate afirma că devianţa şcolară deliberată, cu valoare instrumentală, capătă o pondere tot mai mare o dată cu înaintarea pe traseul şcolar, ea fiind cel mai frecvent întâlnită la elevii adolescenţi.

Referitor la *formele propriu-zise de manifestare a devianţei şcolare*, literatura de specialitate furnizează opinii diferite, dar convergente. Astfel, A. Moisin[13] stabileşte, în urma unei investigaţii longitudinale, următoarea ierarhie a conduitelor deviante la elevi : minciuna, violenţele verbale şi fizice, egoismul, hoţia şi lenea. T. Rudică[14] identifică drept forme mai puţin grave minciuna, inconsecvenţa comportamentală, violenţa verbală, copiatul, fumatul ostentativ, bruscarea fetelor de către băieţi, refuzul de a saluta, diferite atitudini nonconformiste, iar între formele grave de conduită deviantă include furtul, vagabondajul, tâlhăria, consumul curent de alcool sau droguri, prostituţia. I. Străchinaru[15] deosebeşte, între devierile de conduită din perioada şcolarităţii, forme mai puţin răspândite – refuzul de a intra în clasă în urma unui conflict cu educatorul, izolarea în colectiv din cauza ironiei colegilor – şi forme mai frecvente – nesupunerea, obrăznicia faţă de profesori, violenţa faţă de colegi, absenteismul, chiulul, instabilitatea, lenea, minciuna, fuga şi vagabondajul, furtul, manifestările perverse etc. (I. Străchinaru face distincţia între instabilitatea de tip caracterial, manifestată în conduite precum : elevul se mişcă permanent, vorbeşte tare, răspunde neîntrebat, produce indisciplină generală, iar dacă este pedepsit, se manifestă cu o intensitate şi mai mare, şi instabilitatea psihomotrice, în cadrul căreia motricitatea necontrolată se asociază în plan psihic cu o atenţie labilă, cu lipsa de stabilitate a intereselor, succesiunea rapidă a ideilor şi impulsul de a trece imediat la acţiune.) Regulamentul elevilor incriminează direct următoarele conduite de devianţă şcolară (vezi Anexa II.3) : atitudinea lipsită de respect faţă de cadrele didactice şi personalul şcolii (art. 102), vandalismul (art. 103, punctele „a" şi „b"), conduitele toxicomane

13. A. Moisin, *Caracterul la elevi. Unele tehnici de formare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1996, p. 65.
14. T. Rudică, „Devierile comportamentale şi combaterea lor", în A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
15. I. Străchinaru, *op. cit.*, p. 48.

(art. 103, punctul „e"), grevele școlare (art. 102, punctul „d"), aducerea în școală și răspândirea materialelor obscene și pornografice (art. 102, punctul „f"), neprezentarea carnetului de note părinților și profesorilor (art. 104) și nerestituirea în bună stare a manualelor primite de la școală (art. 105).

Vom considera formă de devianță orice comportament al elevilor care încalcă normele și valorile școlare prevăzute în regulamentele școlare și de ordine interioară și care afectează desfășurarea în bune condiții a procesului instructiv-educativ. Alături de conduitele interzise de Regulamentul elevilor, mai putem considera forme de devianță școlară : negativismul, ostilitatea și provocarea la adresa autorităților școlare, violența îndreptată împotriva colegilor sau/și a profesorilor, insubordonarea, sabotarea sau neparticiparea la programul școlar, calomnia, fuga de la școală, copiatul, suicidul.

2. Principalele forme de manifestare a devianței școlare

Deoarece analiza și descrierea tuturor formelor identificate de conduită deviantă școlară ar depăși cu mult spațiul și intențiile demersului nostru, ne vom limita în continuare la abordarea celor mai grave sau/și mai frecvente acte de devianță școlară ; acestea sunt : fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, vandalismul, conduitele violente și toxicomania, copiatul și suicidul. Fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, toxicomania și suicidul sunt conduite evazioniste – apărări deghizate –, în timp ce vandalismul și conduitele violente sunt apărări deschise. În prezentarea fiecăreia dintre aceste manifestări vom aborda cauzalitatea specifică, descrierea clinică și analiza semnificațiilor, ca punct de pornire în demersul prevenției/intervenției.

2.1. Copiatul

Relativ puținele studii consacrate copiatului ni-l înfățișează ca pe o practică frecventă în mediul școlar și universitar[16], legată exclusiv de formele scrise de evaluare. Deși este o realitate atât de des întâlnită în școală, fenomenul copiatului nu figurează în dicționarele pedagogice, fiind tratat de pedagogi și de psihologii școlari ca un subiect lipsit de demnitate ontologică și epistemologică.

Copiatul este o formă specifică de înșelăciune, prin care un anumit elev sau student prezintă drept rezultatul propriului efort de învățare o serie de cunoștințe pe care nu le-a asimilat, împrumutându-le *ad hoc* de la diverse surse. Copiatul încalcă prima și, poate, cea mai importantă normă din Regulamentul școlar, care stipulează datoria elevilor de a-și însuși cunoștințele și a-și forma deprinderile prevăzute în programele disciplinelor de învățământ. Ca formă specifică de nesinceritate față de profesor, copiatul poate fi încadrat în categoria conduitelor agresive (plictiseala, indiferența și nesinceritatea sunt definite ca forme de manifestare a agresivității[17]), deoarece aduce

---

16. Șt. Boncu, „Copiatul la examene, ca devianță tolerată", în A. Neculau (coord.), *Câmpul universitar și actorii săi*, Editura Polirom, Iași, 1997, p. 275.
17. C. Havârneanu, C. Amorăriței, „Agresivitatea în relația elev-profesor", în L. Șoitu, C. Havârneanu (coord.), *Agresivitatea în școală*, Editura Institutul European, Iași, 2001, p. 95.

un prejudiciu profesorului şi, uneori, grupului-clasă. Această formă de agresivitate se poate produce pe fondul unei relaţii didactice indiferente, tensionate sau chiar amicale, ceea ce este, oarecum, paradoxal. E posibil ca, în cazul unei relaţii apropiate şi calde cu un profesor, tocmai pentru a nu dezamăgi profesorul din cauza rezultatelor şcolare slabe sau încurajaţi de aparenta sa toleranţă, anumiţi elevi să recurgă totuşi la copiat.

Ca *forme* tipice ale fenomenului, putem face deosebirea între copiatul individual, copiatul solidar şi copiatul colectiv. *Copiatul individual* are loc atunci când elevii care recurg la această soluţie acţionează pe cont propriu, îşi asumă integral riscul şi :

– fie premeditează acţiunea, scop în care îşi pregătesc o serie de mijloace (aşa-numitele „fiţuici") şi îşi creează cele mai bune condiţii, alegând băncile din spatele clasei, sau apelează la mijloacele tehnologiei moderne (de exemplu, dotându-se cu staţii de emisie-recepţie mici, care pot trece neobservate) ;
– fie nu premeditează acţiunea, caz în care caută să se adapteze la situaţie şi apelează la caiete sau manuale.

Copiatul solidar presupune angajarea a doi sau mai mulţi elevi în realizarea înşelăciunii ; elevii implicaţi cooperează în tentativa de înşelăciune din spirit de întrajutorare şi solidaritate de castă. Şi copiatul solidar poate fi premeditat, caz în care cei implicaţi îşi împart responsabilităţile şi ocupă poziţii specifice în clasă, pentru a putea comunica mai uşor, dau să circule foile de răspuns etc., sau nepremeditat, caz în care fiecare elev se orientează, ca sursă de inspiraţie, spre colegii care au rezultate bune la învăţătură şi reputaţie de „tocilari".

Copiatul colectiv se produce în situaţiile în care tot efectivul clasei recurge la soluţia înşelăciunii. Este cea mai rară formă de copiat şi se explică prin conştientizarea de către elevi a deficienţelor grave de supraveghere ale profesorului sau prin corupţia acestuia. Există profesori care au dificultăţi de deplasare şi preferă ca, în timpul unei evaluări scrise, să rămână aşezaţi în spatele catedrei, există profesori care au deficienţe de vedere serioase, după cum există şi profesori indiferenţi, nemotivaţi sau profesori care, dorind să fie populari printre elevi, nu impun nici o regulă şi nu sancţionează nici o abatere. Elevii vorbesc între ei despre profesorii lor şi se informează la care dintre ei se poate copia şi cum.

Principalii *factori* care intervin în situaţiile de copiat sunt : deficienţele de supraveghere, atitudinile permisive ale profesorilor, dar şi stilul profesorilor de a nota în funcţie de fidelitatea reproducerii cunoştinţelor ; este cert că profesorul care preferă să dea sistematic elevilor subiecte de evaluare scrisă care cer memorarea-reproducerea cunoştinţelor se va confrunta mai frecvent cu toate formele de copiat comparativ cu cel care propune subiecte ce solicită elevii să interpreteze/sintetizeze/creeze cunoştinţe. În orice caz, s-a demonstrat[18] că un climat moral adecvat, controlul relativ sever, pedepsele aspre în cazul celor prinşi copiind, stilul obiectiv de apreciere, bazat pe comunicarea baremelor, au un efect inhibitor asupra copiatului.

Cei care copiază nu sunt întotdeauna sau nu sunt în mod necesar elevi cu rezultate şcolare slabe ; e adevărat că elevii slabi, care au acumulat multe lacune în sistemul de cunoştinţe, care nu mai pot realiza o învăţare conştientă, întemeiată pe integrarea cunoştinţelor noi în repertoriul cognitiv deja existent, prezintă o probabilitate mai mare

18. *Ibidem.*

de a apela la această soluţie – copiatul. Aceşti elevi nu sunt susţinuţi motivaţional de curiozitate sau interesul pentru un domeniu, ci sunt interesaţi doar de obţinerea unei note de trecere, pentru a evita conflictul cu şcoala şi cu familia. Însă şi elevii cu rezultate şcolare bune (mai ales dacă depind de aprecierea profesorului ca sursă de pozitivare a stimei de sine şi dacă valorizează puternic nota) copiază uneori, în situaţii precum :

– părinţii obligă copilul să obţină note maxime la toate disciplinele de învăţământ ;
– elevii sunt nesiguri în legătură cu înţelegerea corectă şi profundă a cunoştinţelor ;
– elevii ştiu că nota maximă depinde de reproducerea fidelă a cunoştinţelor ;
– elevii doresc să ajungă sau să rămână în fruntea ierarhiei clasei la învăţătură.

Ca distribuţie după variabila sex, s-a constatat[19] că băieţii copiază mai frecvent decât fetele, ceea ce s-ar explica prin faptul că fetele sunt mai conformiste, mai anxioase şi mai sârguincioase, în timp ce băieţii sunt mai puţin motivaţi pentru învăţarea de tip şcolar şi mai pragmatici. Ei realizează că pot ajunge la rezultate bune şi cu un efort mai mic şi apelează la această practică, asumându-şi toate riscurile ce decurg de aici.

Dacă pedagogii s-au limitat, în general, la condamnarea copiatului, psihologii sociali au văzut în acest fenomen un exemplu clasic de manifestare a unor dinamici complexe de grup. Psihologii sociali au devenit interesaţi de fenomenul copiatului atunci când au observat că, deşi se produce o încălcare a unei norme, conduita copiatului ca atare pare tolerată, atât de elevi, cât şi de unele cadre didactice. Să observăm, mai întâi, că modul în care definesc autorităţile şcolare şi elevii copiatul reflectă o distanţă semnificativă în perceperea fenomenului ; dacă pentru autorităţile şcolare copiatul este o conduită deviantă, o specie de înşelăciune, pentru elevi el reprezintă o strategie de supravieţuire, este ceva, dacă nu „normal”, măcar aprobat. Copiatul face parte dintre abilităţile de adaptare absolut necesare unui elev implicat într-un proces de învăţământ ce îi copleşeşte pe şcolari cu multe discipline şi cu multe solicitări. Copiatul devine astfel o formă de manifestare a rezistenţei şcolare.

Chiar în forma sa individuală, copiatul este un act social, pentru că se produce în public ; există martori, există colaboratori, există denunţători. Este cert că dacă ar fi o practică puternic dezaprobată de grupul de elevi, chiar şi în condiţiile unei grave deficienţe de supraveghere din partea cadrului didactic, deviantul ar fi prins asupra faptului şi frecvenţa copiatului ar scădea drastic. Lucrurile nu se petrec însă astfel, de unde rezultă că frauda la evaluare se bucură de sprijinul majorităţii grupului de elevi. Grupul de elevi, datorită faptului că exercită o influenţă deosebită asupra membrilor săi, ajunge să creeze norme care se opun valorilor dominante ale şcolii – sârguinţa şi efortul personal în achiziţionarea cunoştinţelor, conformitatea la normele şcolare –, generând o cultură a rezistenţei şcolare, ca strategie de supravieţuire într-un mediu marcat de dominaţia adulţilor. O astfel de normă afirmă normalitatea copiatului, iar membrii grupului de elevi şi-o însuşesc. Chiar dacă unii dintre ei au de suferit de pe urma aplicării acestei norme de grup – consecinţele negative fiind : schimbarea pe nedrept a poziţiei lor în ierarhia clasei, sentimentele de frustrare apărute atunci când văd că alţi colegi ajung la rezultate şcolare mai bune decât ale lor prin copiat, deşi ei au învăţat, ş.a.m.d. –, elevii o respectă pentru a nu fi marginalizaţi, etichetaţi (ca „pârâcioşi”, „informatori” etc.) şi excluşi din grup. Pe de altă parte, fiecare elev

19. *Ibidem.*

conştientizează posibilitatea de a fi implicat într-o situaţie limită, în care ar fi nevoit să copieze, şi de a avea nevoie de ajutorul sau toleranţa colegilor. Eficienţa difuzării în grup a normei care susţine copiatul se explică şi prin percepţia negativă a normei şcolare : norma şcolară este impusă din exterior şi reprezintă o formă de constrângere. Norma şcolară nu-i protejează pe elevi, ci protejează sistemul, autorităţile şcolare. Încălcarea frecventă a normei şcolare, fără a fi urmată de reacţii vizibile din partea şcolii, slăbeşte prestigiul normei şi creşte probabilitatea înmulţirii actelor deviante.

Cei care copiază, deşi au asigurată susţinerea, complicitatea sau toleranţa grupului, apelează la diverse raţionalizări pentru a-şi negocia şi menţine imaginea de „persoană bună", în condiţiile în care gestul lor poate fi atât de uşor definit ca exprimare a egoismului. Prins asupra faptului de către profesor sau doar interpelat de colegi, cel care copiază îşi poate justifica gestul astfel :

- prin tăgăduirea responsabilităţii : „Nu e vina lui că a copiat. Părinţii l-au ameninţat cu... dacă nu ia nota..." ;
- prin tăgăduirea răului făcut : „Ceea ce a făcut el nu este copiat. El doar s-a uitat la foaia colegului sau la manual, pentru că, din cauza emoţiilor, nu era sigur că..." ;
- prin tăgăduirea victimei : „Profesorul X merită să fie copiat" ;
- prin acuzarea acuzatorilor : „Sistemul e nedrept. Profesorul a dat subiecte mai uşoare celorlalţi sau pe celălalt rând. Doar pe mine m-a prins dintre toţi cei care au copiat, are ceva cu mine..." ;
- prin apelul la o solidaritate mai înaltă : „Am copiat ca să le arăt colegilor că sunt în stare..." ; „Am copiat ca să-l ajut şi pe colegul X...".

Indiferent de motivele invocate pentru a legitima copiatul într-o anumită situaţie, s-a demonstrat[20] că grupul tolerează nuanţat această practică, în funcţie şi de abilitatea--dexteritatea celui care copiază. Cu cât abilitatea celui care copiază este mai mare, cu atât grupul manifestă o toleranţă mai mare faţă de deviant. O explicaţie a acestui fenomen provine din faptul că cel cu abilităţi mai mari riscă mai puţin să fie descoperit şi să determine, astfel, indirect apariţia unor consecinţe negative pentru grup. În al doilea rând, abilitatea devine obiect de admiraţie cu atât mai mult cu cât este folosită pentru sfidarea autorităţii şcolare. Nu în ultimul rând, un elev cu o dexteritate deosebită la copiat îi poate învăţa şi pe ceilalţi cum să-şi formeze asemenea abilităţi.

Tolerarea şi perpetuarea copiatului pot fi înţelese mai profund dacă ţinem cont de teoria „schimbului social" ; această teorie[21] introduce criteriile economice în înţelegerea relaţiilor interumane. Un colectiv de elevi funcţionează ca o piaţă de relaţii, unde fiecare elev calculează atent costurile şi beneficiile relaţiilor în care este implicat. Elevii urmăresc să se implice în relaţii profitabile, în care costurile sunt mult mai mici decât beneficiile. Un elev nu va rămâne niciodată într-o relaţie neprofitabilă. O relaţie profitabilă se poate stabili între elevi buni la învăţătură şi elevi slabi la învăţătură, dar buni la sport, lideri de grup informal (de bandă) etc. ; elevii buni îi vor tolera sau vor colabora cu cei slabi la realizarea înşelăciunii sau a copiatului în temeiul profitului pe care îl obţin din relaţia lor personală şi pentru a nu diminua coeziunea grupului. Elevii

20. Şt. Boncu, *Devianţa tolerată*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 2000, p. 139.
21. *Ibidem*, pp. 199-200.

având rezultate şcolare modeste se sprijină la copiat din solidaritate, iar cei buni (dacă nu există o competiţie acerbă între ei) de asemenea. Aşadar, tolerarea copiatului de către elevi apare ca rezultat al unui compromis între tendinţa de a-i condamna pe cei care copiază şi atitudinea pozitivă faţă de ei, impusă de norma de grup.

Aparent banala practică a copiatului produce în clasă şi în relaţia autoritate şcolară-elev multiple *efecte*, indiferent dacă deviantul este prins sau nu. Dacă cel care copiază e prins şi sancţionat, efectele pot fi : consolidarea disciplinei şcolare, deteriorarea climatului afectiv din clasă în urma aplicării sancţiunii (uneori au de suferit şi colegii celui prins copiind) şi, în mod particular, în relaţia profesorului cu deviantul apare o tensiune ce poate deveni, prin intermediul „efectului Oedip", sursă de mari dificultăţi în viitor : profesorul etichetează, elevul îşi deteriorează imaginea socială şi îşi ruinează credibilitatea în ochii profesorului. Este posibil ca, în urma surprinderii acestei practici, profesorul să încerce a o diminua dezvoltând un stil de evaluare aversiv. Dacă cel care copiază nu este prins, efectele sunt următoarele : la nivelul grupului de elevi creşte coeziunea şi solidaritatea, se poate schimba ierarhia elevilor, în funcţie de rezultatele şcolare ; la nivel individual, se produce o distorsionare a *feedback*-ului profesorului în legătură cu modul în care elevul a asimilat cunoştinţele, profesorul nu mai poate identifica erorile sau dificultăţile elevului, nu intervine şi nu previne un posibil eşec şcolar generalizat. Elevul care copiază şi scapă neprins are o probabilitate mai mare de a repeta conduita în viitor şi o motivaţie mai redusă de conformare la normele impuse de autorităţi.

În concluzie, deşi copiatul reprezintă o sursă de disfuncţionalităţi în clasă, atât profesorii, cât şi elevii cred că el nu poate fi eradicat. Dispariţia copiatului ar implica mult mai mult decât ameliorarea supravegherii la examene sau evaluări scrise curente ori decât renunţarea la probele de evaluare scrise. Eradicarea copiatului ar cere o altă abordare a educaţiei, de natură să facă din învăţarea de tip şcolar o activitate motivantă, plăcută, nonconstrângătoare şi a cărei utilitate să se manifeste în integrarea rapidă pe piaţa muncii a absolvenţilor care au rezultate bune la învăţătură.

2.2. Fuga de la şcoală sau/şi de acasă

Fuga reprezintă o conduită de tip evazionist, având o motivaţie precisă şi derulându-se într-un interval de timp variabil. Fuga de la şcoală poate interveni în situaţii tipice – evaluare, conflict cu profesorul sau colegii etc. –, caz în care se prezintă ca o strategie defensivă a elevului ; dacă această conduită de generalizează, fuga de la şcoală devine punctul de pornire pentru absenteism – fenomen cu o altă semnificaţie, pe care îl vom analiza în paginile următoare.

Fuga de la şcoală este o conduită cu o desfăşurare limitată în timp, susţinută de o anumită intensitate a participării afective, pe fondul existenţei motivaţiei pentru frecventarea şcolii, şi care trimite la cauze ce ţin mai mult de personalitatea elevului şi de contextul şcolar specific. Fuga de acasă este un alt tip de reacţie evazionistă – ce angajează în primul rând familia, ca factor etiologic –, având o altă semnificaţie şi conducând elevul la absenteism masiv şi spre abandonul şcolar. Aşadar, dată fiind specificitatea celor două variante de conduită evazionistă, le vom aborda diferenţiat.

Semnificaţia şi cauzele ce determină fuga de la şcoală depind foarte mult de variabila vârstă ; astfel, la elevii mici, fuga de la şcoală apare mai mult ca manifestare

a „fobiei școlare”, în timp ce la elevii mari, fuga de la școală apare mai mult ca rezultat al unui proces de deliberare, al luării unei decizii, influențată încă în mare măsură de haloul afectiv al situației, dar care presupune existența unei opțiuni.

Termenul *fobie* este utilizat de psihanaliști pentru a descrie teama provocată unui subiect de asocierea cu anumite locuri, situații sau persoane, care generează un mare nivel de anxietate. Psihologii descriu fobiile ca pe un set de tulburări în care anxietatea este declanșată exclusiv de situații, obiecte sau persoane ce nu reprezintă un pericol în sine. În general, aceste situații sunt evitate de persoanele care dezvoltă reacții fobice sau, dacă nu pot fi evitate, sunt îndurate extrem de greu, sentimentul de teamă variind ca intensitate între insecuritate și teroare. Preocupările subiectului cu anxietate fobică aflat în situația ce declanșează reacția sau care o anticipează doar se centrează pe simptomele determinate de teamă ; trăirea în avans a acestora și asocierea cu iminența situației sfârșesc prin a-i da subiectului impresia că va muri, că-și va pierde total autocontrolul și că va înnebuni. Anxietatea nu este atenuată de conștientizarea faptului că situația ce determină fobia nu e percepută ca periculoasă sau amenințătoare de către cei din jur ; simpla evocare a situației fobice generează sentimentul de teamă.

Pentru elevii mici, fobia școlară poate apărea chiar și numai la vederea uniformei școlare, a altor copii îmbrăcați în uniformă sau a rechizitelor școlare. Fobia școlară produce și diverse variante de reacții somatice : palpitații, dureri de stomac și tulburări alimentare, tulburări ale somnului, incapacitate de concentrare. Pentru unii copii, fobia școlară se manifestă doar pe traseul domiciliu-școală ; o dată ajunși la școală, întâlnirea cu colegii și implicarea în activități interesante fac să dispară anxietatea. Reveniți acasă, majoritatea acestor copii declară că au avut o zi plăcută la școală, însă a doua zi simptomele fobiei școlare reapar, iar a-l determina pe un astfel de copil să meargă la școală din nou se transformă într-un ritual traumatizant și pentru adult, și pentru copil.

Răspunsurile la întrebarea : „De ce anume se tem copiii la școală ?” pot fi extrem de diverse, majoritatea sugerând implicarea educației parentale din primii ani de viață în structurarea acelor trăsături de personalitate care să abiliteze copilul în realizarea adaptării școlare. Uneori fobia școlară se dezvoltă pe fondul unei relații de dependență accentuată a copilului față de părinți. Părinții supraprotectori sau cei dominatori, excesiv de autoritari, determină incapacitatea copilului de structurare a autonomiei emoționale în relațiile cu persoanele iubite (în speță, părinții). Copiii dependenți emoțional trăiesc o nevoie intensă de prezență a obiectului iubirii ; doar în prezența acestuia sentimentul de teamă și insecuritate încetează, ei nu mai suferă și se simt în siguranță. Este cazul unui procent de copii care, la debutul școlarității, refuză să intre în clasă fără părinți sau plâng când părinții trebuie să plece.

Este adevărat că la școală există multe presiuni și tensiuni cărora elevii mici trebuie să învețe să le facă față, iar atunci când dovedesc că le lipsesc strategiile necesare, cauzele trebuie căutate în universul familial. Cei mai mulți copii cu fobie școlară afirmă că se tem să meargă la școală din cauza colegilor violenți sau ca să evite eșecul școlar și situațiile umilitoare ; acești elevi sunt anxioși, timizi, sunt imaturi social, au o imagine de sine deteriorată și provin, în general, din familii în care stilul educațional a fost deficitar sau extremist : părinții fie au neglijat copilul, fie l-au protejat excesiv. Mulți dintre elevii mici care prezintă fobie școlară nu au frecventat o formă de învățământ preșcolar, ceea ce poate explica absența unui *pattern* de comportament social și teama lor de izolare sau de a fi expuși violențelor din partea celorlalți, în

condiţiile în care le lipseşte abilitatea de a-şi face prieteni. Deoarece majoritatea copiilor cu fobie şcolară au părinţi care valorizează puternic educaţia şcolară, ei sunt nevoiţi să-şi depăşească teama şi să meargă la şcoală ; strategia lor de supravieţuire la şcoală se bazează pe identificarea posibilităţilor de evaziune în orice context al activităţii şcolare ; de exemplu, copiii cu fobie şcolară preferă să se aşeze întotdeauna cât mai aproape de uşă, pentru ca atunci când situaţia devine intolerabilă şi anxietatea nu mai poate fi controlată, sub diverse pretexte (legate de starea de sănătate sau de nevoia de a merge la toaletă), să poată părăsi cât mai uşor spaţiul clasei.

Elevii cu fobie şcolară pot fi recunoscuţi după următoarele şase caracteristici[22] :
- elevul este adus sistematic la şcoală de către părinţi ;
- elevul pare anxios în legătură cu sarcinile şcolare, dar şi în privinţa relaţiilor sociale cu ceilalţi – adulţi sau covârstnici ;
- apar diverse fenomene de somatizare a anxietăţii faţă de şcoală : migrene, dureri de stomac, palpitaţii, tremurături, elevul se înroşeşte uşor, are tulburări alimentare şi de somn etc. ;
- indiferent de activitatea şcolară, elevul este retras, temător, pasiv, inactiv ;
- elevul manifestă semne vizibile şi violente de teamă atunci când se apropie de clădirea şcolii ;
- elevul provine dintr-o familie în care educaţia şcolară e definită ca foarte importantă.

La elevii mari, fobia şcolară nu dispare ca motivaţie a fugii de la şcoală, ci îmbracă forme specifice : *fobia de examen* şi *fobia socială*. Fobia de examen este descrisă[23] ca o formă particulară de manifestare a fricii de şcoală, fiind determinată de reciprocitatea dintre disponibilitatea pentru frică a celui examinat şi situaţia obiectivă, care include : prestigiul examinatorului, dificultatea intrinsecă a materiei de examen, gravitatea consecinţelor în caz de eşec. Fobia de examen apare ca o consecinţă târzie a fobiei şcolare, rezultând din evenimente conştientizate sau neconştientizate petrecute în copilăria mică ; fobia de examen poate fi normală – ca o consecinţă firească a aspectelor stresante ale examenului –, dar poate fi şi nevrotică, ca o reacţie devenită reflexă în urma situaţiilor stresante repetabile, considerate de subiect ca fiind agresive. Şi fobia de examen e însoţită de numeroase somatizări : accelerarea bătăilor inimii, tensiune ridicată, febră, gură uscată, transpiraţie, incapacitate de concentrare, blocarea gândirii, uitare, spaimă. O vulnerabilitate mărită faţă de stresul situaţiilor de examen, cu alte cuvinte o fobie de examen intensă şi persistentă poate precipita apariţia depresiei, tentativele de suicid, fuga de la şcoală sau abandonul şcolar.

Fobia socială apare cel mai frecvent în adolescenţă şi constă în teama de a fi expus observaţiei altora în grupurile restrânse, cum ar fi clasa de elevi. Fobia socială este la fel de frecventă la fete şi la băieţi[24] şi determină conduite de evitare a situaţiilor sociale ; fobia socială se poate instala faţă de situaţii şcolare specifice – teama de a vorbi în public, de a interacţiona cu persoane de sex opus – sau faţă de situaţiile sociale

22. A.H. Denney, *Truancy and School Phobias*, Priory Press Limited, Londra, 1974, p. 33.
23. H. Schaub, K. Zenke, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 112.
24. OMS, *Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Trouble du Comportement*, Mason, Paris, 1993, p. 122.

generale – teama de a susţine privirea unei persoane necunoscute. Din punct de vedere psihologic, fobia socială e însoţită de diminuarea stimei de sine şi teama de a fi criticat. Subiecţii cu fobie socială, confruntaţi cu situaţiile anxiogene, încep să tremure, se înroşesc, resimt o trebuinţă urgentă de a urina etc., toate aceste simptome determinând, în anumite cazuri, izolarea socială aproape totală a persoanei.

Totuşi, fobia de examen sau fobia socială se regăsesc într-un număr relativ mic de cazuri la originea fugii de la şcoală a elevilor mari. Specifică pentru fuga de la şcoală a acestora este dorinţa de exprimare a unei atitudini personale. Astfel, cei mai mulţi elevi mari care fug de la şcoală au o motivaţie consistentă pentru activitatea şcolară şi pentru frecventarea şcolii în general ; fuga de la şcoală apare în cazul lor ca rezultat al unei opţiuni. Fuga de la şcoală intervine fie când activitatea şcolară intră în relaţii de concurenţă cu unele activităţi puternic valorizate de elev (de pildă, unele evenimente sportive, muzicale sau sociale, care se desfăşoară în timpul programului şcolar), fie când elevul percepe practicile educaţionale ale unui anumit profesor ca fiind nedrepte, frustrante (atunci el are de ales între următoarele variante : a rămâne la şcoală şi a găsi acolo o formă de protest sau a pleca de la şcoală şi a căuta suport emoţional în altă parte, pentru a depăşi situaţia frustrantă). Pentru că reprezintă rezultatul interpretării/ definirii situaţiei şcolare de către elevii mari, cercetătorii preferă să asimileze fuga de la şcoală la această vârstă cu o formă de rezistenţă şcolară mai curând decât cu fobia şcolară.

Aşadar, la elevii mari, fuga de la şcoală poate fi o formă de protest împotriva unor situaţii apreciate de elev ca nedrepte, frustrante, dar, la elevii hiperemotivi, pe un fond depresiv de emotivitate anxioasă, fuga poate fi şi o reacţie de teamă : teama de a nu fi pedepsit, teama de eşec şi de pierdere a statutului/stimei de sine. Spre deosebire de cazurile cu substrat psihopatologic (epilepsie, schizofrenie, stări confuzionale), în care fuga răspunde unei porniri impulsive, cvasiautomată, mai mult sau mai puţin conştientă[25], la elevul cu funcţionare psihică normală fuga reprezintă epilogul unui conflict cu anturajul (părinţi, profesori), înglobând atât o reacţie de opoziţie faţă de mediul care nu-l satisface, cât şi speranţa confuză de a găsi în mediul extraşcolar (extrafamilial) ceea ce îi este refuzat aici.

Fuga de la şcoală este pentru elevii fugari o modalitate de reechilibrare a relaţiei lor cu şcoala în încercarea de a menţine o imagine pozitivă de sine, dobândind astfel o valoare de supravieţuire. Fuga poate fi determinată de complexe afective (sentimente de inferioritate), dar se poate vorbi şi de o fugă din independenţă[26], determinată de refuzul de a adera la o alegere făcută de alţii, ca o reacţie la presiunea exercitată de dorinţele adulţilor. Din această perspectivă, fuga de la şcoală apare ca o formă de apărare, motivată de necesitatea de a-şi salva propria identitate de tendinţele depersonalizatoare ale autorităţilor şcolare, manifestate printr-un tip de educaţie sau de disciplină şcolară excesiv de rigide şi severe. Într-un asemenea context, fuga poate reprezenta pentru elev o alternativă posibilă de a se afirma, de a-şi marca individualitatea, de a-şi susţine libertatea, de a rezista la tendinţa de înglobare într-o identitate inautentică.

Considerată un comportament mai mult sau mai puţin impulsiv, de îndepărtare momentană a unui subiect de un anumit spaţiu de viaţă, pe fondul unui conflict de relaţie[27], fuga poate avea variate forme, determinate de motive diferite :

– căutarea solitudinii, ca reacţie la o tensiune puternică, intra- sau interpersonală ;

25. N. Silamy, *Dicţionar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996, p. 135.
26. G. Robin, *Précis de Neuro-psychiatrie Infantile*, G. Doin & Cie Éditeurs, Paris, 1950, p. 312.
27. R. Doron, F. Parot, *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999, p. 95.

- dorinţa de a fi împreună cu un anumit partener, de a alcătui un cuplu, de a experimenta un set de relaţii privilegiate;
- dorinţa de apartenenţă la un grup, de a experimenta anumite „ritualuri de iniţiere";
- atitudinea defensivă în faţa autorităţii unui sistem, care îl expune pe subiect la consecinţele paradoxale ale unei duble constrângeri şi îl consideră unicul responsabil pentru disfuncţiile proprii.

Semnificaţiile psihologice sunt multiple: fuga poate să implice pierderea afecţiunii, conflictul, disperarea, anxietatea, dar şi revendicarea sau culpabilitatea. Din punct de vedere psihosocial, fuga exprimă funcţia de separare/individuaţie, manifestată la limita dintre dependenţă şi libertate, care devine extrem de vizibilă mai cu seamă în adolescenţă.

Referitor la *fuga de acasă*, care presupune întotdeauna şi o suspendare a frecventării şcolii – temporară sau definitivă –, în cursul anilor '70 s-au produs două schimbări majore la nivelul modelelor explicative şi al sistemelor de clasificare cu care operau psihologii, psihiatrii şi lucrătorii sociali în abordarea/tratamentul fugarilor.

1. Mai întâi, motivele fugii de acasă nu s-au mai relaţionat automat şi exclusiv cu caracteristicile personalităţii fugarilor. Dacă până la începutul anilor '70 fuga de la şcoală (de acasă) le semnaliza specialiştilor prezenţa unui substrat psihopatologic în personalitatea fugarului, după un deceniu această conduită a fost legată de contextul psihosocial, care definea interacţiunile fugarului cu adulţii semnificativi (profesori, părinţi). Cele mai multe studii efectuate asupra acestui tip de conduită au arătat că variabilele care intervin în decizia de a fugi de la şcoală/de acasă sunt: nivelul conflictului adult-copil, calitatea relaţiei pedagogice, nivelul suportului şi înţelegerii, precum şi gradul de deschidere în comunicare. În urma acestor observaţii, modelul explicativ psihopatologic a fost abandonat, proiectându-se, concomitent, imaginea fugarului ca un adolescent capabil, orientat către obiective proprii şi care a experimentat un stres relaţional deosebit în ce priveşte familia/şcoala. Dacă problemele şcolare, relaţia cu grupul informal şi căutarea aventurii pot declanşa conduita de fugă, motivul primar cel mai frecvent al evaziunii pare să ţină de relaţia cu familia.

În înţelegerea tranziţiei de la modelul de interpretare psihopatologic la modelul fugarului ca actor raţional (care interpretează fuga ca pe o decizie ce denotă maturitate, drept o cale de rezolvare a unui conflict), un rol decisiv l-a jucat schimbarea grilei de valori în raport cu care se realizează socializarea. Astfel, emergenţa modelului psihopatologic, produsă la mijlocul secolului XX, devine explicabilă în contextul în care valoarea supremă în educaţia tinerilor era obedienţa[28]; tineretul reprezenta o categorie demografică nediferenţiată, care nu ridica probleme deosebite educatorilor, deoarece participarea tinerilor la viaţa socială era reglată de un sistem de valori centrat pe autoritatea celor vârstnici. Principiile de bază ale educaţiei erau, în acea perioadă, obedienţa – ca supunere necondiţionată faţă de autoritatea adultului –, respectul, dependenţa economică şi morală faţă de părinţi, conformarea la normele şi valorile acestora. Dominaţia adulţilor, atitudinile autoritariste, intoleranţa şi nivelul scăzut de permisivitate ale educatorilor contribuiau la realizarea unui proces de socializare lipsit

28. S. Rădulescu, D. Banciu, *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile. Adolescenţa între normalitate şi devianţă,* Editura Medicală, Bucureşti, 1990, p. 7.

de sinuozități. În acest context, se înțelege de ce orice conduită de contestare – în special fuga – era etichetată ca psihopatologică.

Însă, pe măsură ce climatul educativ din familie și din școală s-a liberalizat și s-a democratizat, pe măsură ce achizițiile cercetărilor din domeniul psihologiei copilului s-au impus, ierarhia valorilor implicate în socializare s-a schimbat ; principiul de bază în educație a devenit respectul pentru persoana educatului, ceea ce presupune grija constantă a educatorilor pentru realizarea valorilor de genul : libertate, autonomie, participare neimpusă la activități, dreptul la exprimare și la inițiative, la realizarea aspirațiilor proprii. O dată cu trecerea de la o relație pedagogică asimetrică, bazată pe autoritatea educatorului, la relația pedagogică de parteneriat, o dată cu modificarea idealului și scopurilor generale ale educației (s-a trecut de la receptarea pasivă-reproducerea cunoștințelor la creativitate-rezolvarea de probleme), cadrul de interpretare a conduitei de evaziune s-a schimbat radical : fugarul nu mai e privit ca un potențial psihopat, ci ca un individ rațional, care caută să-și rezolve în acest fel conflictele cu adulții. O dată cu schimbarea reprezentărilor colective asupra fugarilor, s-a produs și modificarea atitudinii autorităților publice, astfel încât, în intervalul a mai puțin de două decenii, s-a trecut de la etichetare și oprobiul public la construirea de adăposturi pentru fugari, în scopul reducerii riscului victimizării.

2. Legată de prima schimbare, cea de-a doua este vizibilă la nivelul sistemelor de clasificare, în sensul că au apărut noi tipologii ale conduitei evazioniste de fugă de acasă, corelate cu variabilele de personalitate ale fugarilor. Aceste tipologii noi se bazează pe un spectru mult mai larg de motivații, cauze și dinamici comparativ cu tipologiile clasice.

Contextul psihosocial care se află, de cele mai multe ori, la originea deciziei de a fugi de acasă se caracterizează prin interacțiuni copii-adulți lipsite de implicare afectivă, inconsistente, ce determină insatisfacții și respingere din partea adulților, abuz fizic, etichetare-categorizare, devalorizarea imaginii de sine a fugarului, precum și prin existența conflictelor.

Conflictele se pot grupa în două categorii :

- conflicte determinate de problema individualității, independenței și controlului ; adolescența este etapa în care indivizii acționează pentru o mai mare independență și autonomie, accentuând deliberat diferențierile dintre ei și ceilalți, urmărind să obțină un control mai mare asupra deciziilor ce le afectează viața ; adolescența este și vârsta la care procesul de construire a identității de sine atinge un vârf al intensității ; adolescenții au nevoie să-și testeze posibilitățile și limitele, să se confrunte cu situații noi și riscante, să experimenteze descoperirea (inclusiv autodescoperirea) și aventura ; dacă mediul familial și cel școlar sunt prea restrictive, prea autoritare și nu permit satisfacerea acestor trebuințe, apare probabilitatea ca adolescentul să evadeze temporar din contextul hiperconstrângător pentru a-și căuta și defini identitatea proprie, pentru a-și menține stima de sine ; în sens clinic, plictiseala poate fi un simptom de depresie ;
- conflicte determinate de lipsa de înțelegere și de sprijin din partea adulților ; etichetarea, abuzul emoțional și fizic, amenințările, atitudinea de respingere ostilă, discriminările și acțiunile de marginalizare sunt asemenea exemple de lipsă de sprijin din partea adulților în afirmarea adolescenților ; adulții (profesori

şi părinţi) care experimentează ei înşişi în viaţa personală sau/şi profesională situaţii stresante (divorţ, dependenţă de alcool, droguri, situaţii materiale precare sau redefiniri existenţiale) nu sunt disponibili emoţional şi cognitiv pentru a-i sprijini pe adolescenţi.

Efectele acestor două tipuri de conflicte asupra conduitei de fugă şi asupra personalităţii fugarilor au fost investigate de psihologii americani Wolk şi Brandon (1977)[29], care, comparând eşantioane de adolescenţi fugari şi nonfugari, au raportat următoarele diferenţe semnificative:

- fugarii au experimentat mai mult pedeapsa corporală şi au beneficiat de mai puţin sprijin şi mai puţină înţelegere decât nonfugarii;
- fetele fugare au raportat mai multe conflicte determinate de stilul de control parental (şcolar) decât băieţii fugari; după variabila sex, raportul este net favorabil băieţilor, concluzie validată şi de investigaţiile făcute în Europa[30], la fete fuga având mai mult semnificaţia primului gest de independenţă[31];
- fugarii au o reprezentare de sine mai săracă decât nonfugarii;
- fugarii demonstrează o mai mare nevoie de consiliere personală decât nonfugarii.

În marea lor majoritate (80%), fugarii speră să găsească altundeva satisfacerea acelor trebuinţe pe care mediul şcolar şi familial le-au ignorat: securitatea afectivă, înţelegerea şi valorizarea. Suficient de maturi psihologic pentru a-şi compara situaţia existenţială cu cea a altor covârstnici, dar lipsiţi de putere economică şi de mijloace instrumentale, fugarii încearcă să-şi rezolve problemele prin abandonarea unui context care nu le oferă nici o şansă de reuşită.

Se apreciază[32] că între 5 şi 10% din fugari sunt expulzaţi: goniţi de părinţi şi exmatriculaţi din şcoală. De asemenea, se estimează[33] că anual numai în SUA, în cursul deceniului nouă, 1,4 milioane de adolescenţi au fugit de acasă, ceea ce e de natură să convingă publicul despre semnificaţia şi gravitatea fenomenului. Fuga de la şcoală/de acasă nu reprezintă, aşadar, un incident particular, individual, ci o problemă socială şi un fenomen de masă.

Revenind la tipologiile conduitelor de evaziune, ele presupun un număr variabil de categorii, în funcţie de criteriul de clasificare. Din perspectiva demersului nostru, pare a fi utilă tipologia ce rezultă în funcţie de criteriul gradului de alienare şi de conflict pe care îl experimentează fugarii în contextul familial şi/sau şcolar şi care propune trei categorii de conduite evazioniste.

a) *Prima categorie* include tinerii care fug pentru a căuta aventura şi necunoscutul, deci care urmăresc să-şi mărească recompensele prin evaziune. Aceşti fugari sunt în general bine adaptaţi şi manifestă relativ puţine semne de conflict cu mediul familial sau şcolar. Acesta este, de regulă, perceput ca hiperprotector, ceea ce îi împiedică pe

29. *Apud* J.L. Withe, *The Troubled Adolescent*, Pergamon Press, New York, 1989, p. 85.
30. R. Lenoir, *Les éxclus. Un Français sur dix*, Le Seuil, Paris, 1974, pp. 78-79.
31. J. Cowie, V. Cowie, E. Slater, *Delinquency in girls*, Heineman, Londra, 1968, p. 131.
32. J.L. Withe, *op. cit.*, p. 88.
33. *Ibidem*, p. 108.

adolescenți să experimenteze noutatea și să exploreze posibilitățile afirmării de sine. Fugarii din această categorie revin destul de repede în familie și la școală, se reintegrează bine în mediile respective și-și privesc evaziunea ca pe o experiență pozitivă ; ei învață din călătoriile lor, dezvoltă moduri mai eficiente de a se adapta în familie și în colectivul școlar atunci când se reîntorc. În general, această categorie reunește tineri orientați către obiective pe termen lung, care sunt optimiști în privința viitorului, au relații bune cu profesorii, părinții și colegii, dar în mediul lor, perceput ca fiind prea protector, ajung să idealizeze stilul de viață departe de casă și potențialul său excitant, atât de deosebit de rutina vieții școlare și familiale.

b) *Cea de-a doua categorie* reunește tineri la care semnele de alienare și conflict sunt evidente, pe fondul problemelor determinate de sărăcie și de controlul exercitat de adulți, care nu respectă dreptul adolescenților de a-și alege prietenii, de a-și fixa întâlniri, de a opta pentru un anumit stil vestimentar etc. Un alt element ce caracterizează această categorie de fugari este proasta funcționare școlară, obiectivată în eșecul școlar – izolat sau generalizat. Așadar, din motivația evaziunii fac parte atât conflictele cu familia, cât și conflictele cu școala. Se estimează că aproximativ 75% din fugari aparțin acestei categorii.

Dacă fugarii din prima categorie evadează din mediul cotidian pentru a obține recompense, fugarii din această categorie – fugarii manipulatori – vor să scape din unele situații nefericite, sperând că vor fi acceptați și fericiți într-un alt context. Mulți dintre acești fugari ajung în grupuri de delincvenți și își vor construi o identitate de delincvent ; aceștia sunt, de regulă, cei care petrec o perioadă mai îndelungată departe de familiile lor. Deși această categorie de fugari abandonează ariile de conflict pe durate mai mari decât fugarii din prima categorie, unii dintre ei revin în familie, riscul de a fi victimizați sau de a se asocia grupurilor infracționale fiind mult mai mic.

c) *Ultima categorie* include tinerii respinși de mediul familial și școlar ; adolescenții aceștia se simt refuzați sistematic, iar adulții (profesori, părinți) nu se opun plecării lor. Mulți fugari din această categorie se văd forțați să plece din cauza abuzurilor fizice, emoționale și sexuale, a experiențelor de degradare și umilire la care au fost expuși în mod repetat. În unele cazuri, părinții nu le cer explicit copiilor să plece, dar atitudinea lor semnalează clar că ei nu sunt doriți ; în alte cazuri, părinții abandonează ei înșiși copiii, implicându-se în noi căsătorii, fiind dependenți de substanțe psihoactive, fiind deținuți etc. Fugarii din această categorie învață cum să supraviețuiască pe stradă mult mai ușor, întrucât ei nu sunt dependenți psihologic de părinți. Abilitatea de a supraviețui departe de casă le oferă un sentiment de putere, de libertate și autocontrol. Deoarece nu au nici un contact cu părinții și nici o dorință de a reveni acasă, ei au o puternică motivație de a-și însuși deprinderile specifice stilului de viață de pe stradă ; ei învață cum să-i manipuleze și să-i exploateze pe alții, abilități specifice furtișagului, escrocheriei, jocurilor de noroc etc. Marea lor majoritate ajunge să fie incriminată pentru delicte precum : prostituție, trafic de droguri, furt, tâlhărie etc., în care fugarii se implică individual sau în grup.

Înainte de a analiza consecințele, pe termen scurt și lung, pe care le antrenează fuga de acasă/de la școală, se impune să analizăm relația complexă dintre cele două. Considerăm că cele două tipuri de conduită evazionistă nu pot fi tratate izolat, deoarece

între ele există o relaţie de determinare reciprocă. Din punct de vedere etiologic, relaţia dintre cele două tipuri de evaziune este una asimetrică, ce reliefează ponderea mai mare a factorului mediu familial ; explicaţia acestei asimetrii provine din faptul că elevul petrece mai mult timp în familie, socializarea primară fiind, aşa cum am mai arătat, mai constrângătoare şi mai eficientă decât cea de tip şcolar. Am văzut că printre fugari se numără şi elevi care obţin rezultate şcolare bune, fiind bine adaptaţi la specificul vieţii şcolare. Deci, cu toate că un elev poate fi integrat în comunitatea şcolară şi motivat pentru activitatea de învăţare, dacă conflictele cu părinţii nu-şi găsesc o rezolvare acceptabilă, atunci decizia de a abandona mediul familial implică întotdeauna şi abandonul şcolar. În schimb, decizia de a abandona şcoala, definitiv sau temporar, nu echivalează automat şi cu abandonul familiei, fiind uneori aprobată sau chiar impusă de părinţi.

Pe de altă parte, un elev poate fi relativ satisfăcut de relaţiile sale cu părinţii, dar poate avea dificultăţi de adaptare şcolară, determinate de unele atitudini de respingere din partea profesorilor sau/şi a colegilor, de disciplina excesiv de severă sau de incompatibilitatea dintre aspiraţiile, trebuinţele sale de învăţare şi oferta educaţională a şcolii. În această situaţie, fuga de la şcoală poate fi una dintre variantele de reacţie, o soluţie pentru rezolvarea unei crize de moment, care va fi pusă în practică şi în funcţie de atitudinea părinţilor faţă de şcoală. Ponderea privilegiată a factorului familial în structurarea deciziei de a fugi de la şcoală rezultă şi dacă avem în vedere rolul de mediator al familiei în relaţia elev-şcoală.

Fuga de la şcoală stabileşte raporturi de interdeterminare cu alte două conduite de devianţă şcolară de tip evazionist : absenteismul şi abandonul şcolar ; semnificaţia particulară a conduitei de fugă în tranziţia către absenteism şi abandonul şcolar poate fi estimată dacă reacţia evazionistă se corelează cu variabilele frecvenţă şi circumstanţe, după cum urmează :

- dacă fuga de la şcoală se produce rar sau foarte rar, ea nu are valoarea unui indicator predictiv cu privire la evoluţia către absenteism şi abandonul şcolar ; degajarea semnificaţiei acestei conduite va impune analiza situaţiei şcolare ce a precedat fuga şi evaluarea personalităţii elevului ;
- dacă fuga se produce rar, dar în grup, semnificaţia acestei conduite va cere analiza situaţiei şcolare, dar şi a relaţiilor elevului cu ceilalţi fugari, pentru înţelegerea motivaţiei ;
- dacă fuga de la şcoală este frecventă şi are loc la o singură disciplină de învăţământ, atunci vorbim de absenteism selectiv, iar semnificaţia conduitei va rezulta în urma analizei relaţiei fugarului cu profesorul de specialitate ;
- dacă fuga de la şcoală este frecventă şi generalizată, atunci vorbim de un tip de absenteism care prefigurează abandonul şcolar, semnificaţia sa fiind de pierdere a interesului sau a încrederii în beneficiile educaţiei şcolare.

Modul în care adulţii (în special profesori) reacţionează după prima manifestare a conduitei de fugă este decisiv în cronicizarea conduitei evazioniste, în evoluţia ei de la forma acută la absenteism şi abandon. Astfel, dacă prima conduită evazionistă e tratată cu indiferenţă de cadrul didactic (care nu analizează situaţia ce a determinat-o, nu ia măsuri ca să prevină repetarea ei, nu discută incidentul cu elevul, încercând să se apropie de punctul de vedere al acestuia), probabilitatea ca elevul să recurgă din nou la acest tip de soluţie creşte. Deoarece, fugind, elevul scapă de un context constrângător

sau umilitor, şansele ca această rezolvare aparentă a conflictului să-l satisfacă emoţional sunt cu atât mai mari cu cât incidentul nu determină nici o reacţie din partea adulţilor ; ignorarea, indiferenţa sau pedeapsa excesivă sunt răspunsuri care vor contribui la escaladarea sau cronicizarea fenomenului.

Fuga de acasă şi de la şcoală reprezintă o conduită gravă, cu un înalt risc delincvenţial şi de victimizare, nu atât prin ea însăşi, cât prin consecinţele pe care le antrenează. Astfel, la primul episod evazionist, cei care fug de acasă trăiesc un şoc, speranţele lor de aventură şi fericire fiind contrazise de realitate. Cei care fug de acasă şi de la şcoală nu au deprinderi profesionale, de regulă nu au bani, un adăpost, un plan organizat de acţiune, şi de aceea riscă să fie exploataţi/abuzaţi fizic, sexual şi, pentru a supravieţui, practică activităţi delincvente. Arta de a supravieţui a fugarilor constă în a putea dormi în locuri improprii, în furtul de alimente, în prostituţie şi consumul de droguri. Cu cât perioada de viaţă pe stradă este mai lungă, cu atât creşte probabilitatea de a deveni o victimă a exploatării sau de a se implica într-o carieră delincventă. Conform estimărilor unui administrator de adăpost pentru fugari din New York[34], după 48 de ore de la abandonul familiei, unul din zece fugari se implică în prostituţie ; după şase luni de viaţă pe stradă, devine imposibilă recuperarea tinerilor fugari, cointeresarea lor în continuarea educaţiei, în căutarea unei profesii legale, în restabilirea relaţiei cu familia sau în abandonarea consumului de droguri.

Dacă ne raportăm la ansamblul consecinţelor negative antrenate de fuga de la şcoală şi de acasă, rezultă câteva direcţii prioritare de acţiune pentru educatori :

- schimbarea interpretărilor şi atitudinii faţă de fuga de la şcoală ; acest tip de conduită nu trebuie privit ca un incident minor şi, în consecinţă, plasat exclusiv în responsabilitatea elevului, ci ca o conduită potenţial periculoasă, în determinarea căreia un rol important îl joacă şi deciziile, acţiunile, atitudinile cadrului didactic ;
- construirea unei relaţii de parteneriat între şcoală şi familie, ţinându-se cont de modul în care afectează viaţa familială evoluţia şcolară a elevilor şi de faptul că o cooperare eficientă cu părinţii oferă mai multe şanse în găsirea celor mai bune căi de satisfacere a trebuinţelor elevilor ;
- crearea unui climat educativ care să asigure satisfacerea trebuinţei de securitate afectivă pentru toţi elevii ; prevenirea situaţiilor conflictuale şi încurajarea comunicării profesori-elevi ;
- renunţarea la pedepse cum ar fi : scoaterea deviantului afară din clasă sau eliminarea din şcoală pe perioade determinate, deoarece, procedându-se astfel, se facilitează pe de o parte vagabondajul şi familiarizarea cu viaţă pe stradă, iar pe de altă parte şcoala pierde controlul asupra elevului, capacitatea sa de a-l influenţa într-un sens benefic diminuându-se până la anulare.

2.3. Absenteismul şcolar

În mod curent, între fuga de la şcoală şi absenteismul şcolar se operează următoarea distincţie[35] : în timp ce fuga de la şcoală (asimilând fobia şcolară) este interpretată ca o problemă emoţională, absenteismul şcolar e definit ca o problemă socială, fiind

34. Reverendul Ritter, citat de J.L. Withe, *op. cit.*, p. 93.
35. A.H. Denney, *op. cit.*, p. 12.

explicat mai mult prin caracteristicile socioculturale ale mediului de proveniență și apărând mult mai frecvent în mediul urban și în familiile sărace[36].

Absenteismul școlar este un fenomen cu o dinamică spectaculoasă în ultimele decenii; începând din anii '70 (când se estima[37] că doar în Londra 6.000 de elevi lipsesc zilnic de la școală) și până în prezent, numărul elevilor care lipsesc nemotivat de la ore a crescut constant. Elevul care lipsește de la școală pleacă de acasă, echipat corespunzător, la ora potrivită pentru a respecta orarul școlar și revine acasă la ora potrivită, în funcție de programul zilei. El își petrece însă ziua departe de casă și de școală, colindă magazinele, se refugiază în internet-café-uri, își vizitează prietenii sau, dacă se asociază cu unii covârstnici aflați în situații similare, își petrece timpul în baruri, cinematografe, săli de jocuri, gări, parcuri. Când activitățile realizate în mod obișnuit în zilele în care lipsește de la școală devin o rutină plictisitoare, elevul poate face tranziția spre alte activități, mai plăcute sau mai profitabile: consumul de alcool sau de droguri, traficul de droguri, furtul, prostituția. Absenteismul conduce la abandonul școlar, dar este, concomitent, cel mai important factor catalizator pentru consumul de droguri, violență și infracționalitate. Părinții nu știu că, de fapt, copilul lor nu a fost la școală în tot acest timp. La școală, cel care lipsește poate oferi motive plauzibile pentru absența sa, dar mai devreme sau mai târziu atât părinții, cât și profesorii vor înțelege adevărata semnificație a conduitei elevului.

Descoperirea faptului că propriul copil nu a fost la școală, deși a plecat cu intenția declarată de a ajunge acolo, că și-a purtat singur de grijă toată ziua, departe de orice supraveghere, nemâncat, într-un spațiu plin de pericole potențiale, ia inițial părinții prin surprindere. După momentul de surpriză însă, urmează de obicei minimalizarea riscului și a consecințelor, reacție bazată fie pe încrederea în corectarea conduitei de către copil, fie pe interpretarea propriei experiențe școlare: fiecare dintre noi a lipsit cel puțin o dată de la școală, lucru ce nu a dus la consecințe negative consistente. Dar voința părinților de a vedea în această conduită un incident izolat, faptul că ei nu observă și existența altor simptome de rezistență școlară este o reacție extrem de riscantă în condițiile în care generalizarea obiceiului de a lipsi de la școală se asociază cu debutul în activitatea infracțională și cu blocarea oportunităților de integrare legitimă pe piața muncii.

În literatura de specialitate[38] se face diferența între absențele justificate (de starea de sănătate a elevului, de exemplu), absențele încuviințate de părinți și absențele nejustificate și necunoscute de părinți; se distinge, de asemenea, și o formă de absenteism persistent, precum și o formă de absenteism ocazional – indiferent dacă părinții au sau nu cunoștință de acest fenomen. În analiza care urmează ne vom referi la absenteism indiferent de durata manifestării sale în timp. Absenteismul desemnează un tip de conduită evazionistă stabilă, cronică, permanentizată, ce prefigurează sau reflectă deja atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară. Absenteiștii nu mai apreciază școala ca pe o instituție ce oferă beneficii

36. U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, *Manual to Combat Truancy*, Washington D.C., 1996.
37. *Ibidem*, p. 1.
38. Vezi V.J. Furlong, *Deviant Pupil. Sociological Perspectives*, Open University Press Milton Keynes, Philadelphia, 1985.

importante în viitor, ei fiind interesaţi mai mult de obţinerea rapidă a unor avantaje materiale. În timp ce, pentru această categorie de elevi, frecventarea şcolii devine sinonimă cu pierderea de timp, pentru elevii având rezultate şcolare slabe şi o stimă de sine scăzută prezenţa la şcoală devine traumatizantă, ea conducând la deteriorarea imaginii de sine, la pierderea statutului printre colegi. Absenteismul echivalează cu o demisie cvasitotală a elevului de la activitatea şcolară, prefigurând abandonul şcolar. În această situaţie, strategiile de abordare a viitorului de către elevii absenteişti sunt explorate tot mai puţin în aria şcolii şi tot mai mult în alternativele : specializare într-o carieră infracţională, angajare într-o muncă utilă, emigrare, mariaj etc.

Se impune să observăm faptul că există relaţii semnificative între absenteismul şcolar şi alte conduite de devianţă şcolară : fuga de la şcoală, toxicomania şi abandonul şcolar. Toate acestea sunt conduite de tip evazionist şi marchează principalele etape în stabilizarea şi cronicizarea reacţiei de evaziune : debutul – obiectivat prin episoadele de fugă de la şcoală –, stabilizarea/generalizarea – concretizate în absenteism – şi deznodământul, evadarea finală, prin abandonul şcolar. Există şi cazuri în care evadarea finală coincide nu cu abandonul şcolar, ci cu suicidul – considerat evadarea supremă –, prin care individul se sustrage tuturor categoriilor de probleme care i-au provocat o suferinţă psihică de neîndurat. În această evoluţie, gradată ca intensitate, a conduitelor de evaziune, apar şi se manifestă şi alte conduite, care scapă frecvent atenţiei profesorului, acesta având tendinţa să le subestimeze importanţa şi semnificaţia. Precedând sau însoţind fuga de la şcoală, absenteismul şi abandonul şcolar, se pot observa şi alte tipuri de reacţii[39] folosite de elevi pentru a scăpa, psihologic sau fizic, de situaţiile traumatizante :

- reveria, retragerea temporară într-o lume imaginară ;
- închiderea în faţa informaţiilor provenite din exterior, refugiul în atitudinea de pasivitate şi apatie ;
- regresia, adoptarea unor comportamente infantile ;
- dezvoltarea obişnuinţei de a se izola, solitudinea şi refuzul de a comunica ;
- dezvoltarea fobiei de şcoală ;
- reacţiile somatice : migrene, febră, dureri de stomac etc. ;
- puseurile de bulimie : mănâncă şi bea excesiv ;
- toxicomania ;
- descurajarea, deprimarea şi ideaţia suicidară.

Atunci când elevii încep să lipsească sistematic şi generalizat de la şcoală, această conduită reprezintă un semnal tardiv al existenţei problemelor ; absenteismul constituie o formă de agresiune pasivă împotriva şcolii, indicând că elevii fug de la şcoală chiar cu riscul de a fi pedepsiţi. Reacţiile negative ale şcolii şi ale părinţilor întreţin mecanismele de apărare ale elevului, creând un cerc vicios, în care abandonul tinde să apară drept unica soluţie prin care se pot rezolva toate problemele.

În etiologia conduitelor evazioniste, a absenteismului şcolar în particular, regăsim doi factori majori, care acţionează în interdependenţă : şcoala şi familia. Şcoala poate contribui la creşterea ratei de absenteism, atunci cînd :

- oferta educaţională este incompatibilă cu aspiraţiile şi interesele elevilor sau şcoala nu facilitează debuşeul pe piaţa muncii, metodele de predare-învăţare sunt neatractive, exigenţele şcolare sunt nerezonabile etc. (vezi capitolul II, subcapitolul 2) ;

39. Th. Gordon, *op. cit.*, pp. 287-288.

- promovează relații pedagogice bazate exclusiv pe autoritatea/puterea profesorului, care dezvoltă o strategie dură de abordare a elevilor și situațiilor de învățare ce determină conflicte ;
- folosește un sistem inechitabil al întăririlor pozitive (recompense) și negative (pedepse), atât pentru motivarea implicării elevilor în activitatea școlară, cât și pentru a rezolva conflictele[40] ;
- supralicitează competiția în dauna cooperării, caz în care elevii cu o stimă de sine redusă au șanse mai mici de reușită, iar vizibilitatea socială a eșecului este mai mare ; competiția determină conflicte și probleme de comportament ;
- propune probe de evaluare la care șansele de reușită sunt minime ; din cauza unui stil aversiv de evaluare, se structurează în timp fobia de examen, care conduce la absenteism ;
- se urmărește constituirea unei elite și valorizarea acesteia, concomitent cu etichetarea, marginalizarea celor care nu aparțin elitei ;
- disciplina școlară este fie excesiv de permisivă, absențele școlare negenerând reacții vizibile din partea autorităților școlare, fie excesiv de rigidă, caz în care teama de pedeapsă generează absenteismul ;
- nu există un parteneriat eficient școală-familie, care să micșoreze distanța dintre valorile ce structurează mediul familial și valorile specifice instituției școlare ; când un elev trăiește în două lumi diferite – acasă și la școală –, vorbește două limbi diferite etc., situația este alienantă, suprasolicitantă, iar refuzul școlar poate deveni manifest.

Motivația pentru frecventarea școlii trimite la înțelegerea percepției elevilor asupra situațiilor școlare în care sunt implicați. O motivație pozitivă pentru activitatea școlară derivă din satisfacerea trebuinței de afiliere, deci din bucuria interacțiunii cu ceilalți covârstnici, din valoarea emoțională intrinsecă a achiziționării de cunoștințe (psihologii afirmă că procesul natural, spontan, de învățare este plăcut ; învățarea școlară însă devine cu atât mai neplăcută cu cât este mai constrângătoare) și din pozitivarea imaginii de sine în urma diverselor forme de succes. Rezultă că grija arătată de o instituție școlară față de calitatea relațiilor interumane, climatul afectiv din școală, crearea oportunităților de succes pentru toți sunt variabilele-cheie ale școlii în privința diminuării absenteismului și a consolidării motivației școlare. Cercetătorii[41] au stabilit că școala cu cel mai redus nivel de absenteism se caracterizează prin următoarele trăsături :
- absența incidentelor violente și a cazurilor de indisciplină gravă ;
- profesorii sunt modele de conduită și de atașament față de valorile școlii ; sunt punctuali, motivați și capabili să-i motiveze și pe elevi, se implică în rezolvarea cazurilor de absenteism când acestea apar ;
- profesorii folosesc frecvent rugămintea personală în comunicarea cu elevii, interacționează cu întreaga clasă, uzează în mod echilibrat de întrebările deschise și închise, folosesc ascultarea activă ;

---

40. *Ibidem*, p. 287.
41. J. Haslinger, P. Kelly & O'Lare, „Countering absenteism, anonymity and apathy", în *Educational Leadership*, 51(1), pp. 47-49.

- se recurge extrem de rar la pedeapsa corporală, admonestare sau la reprimarea verbală și competiție ;
- profesorii folosesc pe scară largă „mesajele-eu" ;
- pentru a încuraja dezvoltarea atașamentului elevilor față de școală, profesori și colegii de clasă, pentru a promova atenția personalizată a profesorilor, multe dintre aceste școli mențin neschimbată componența clasei și a echipei didactice timp de mai mulți ani școlari.

În cursul unor investigații realizate între 1994 și 1998 în municipiul și județul Iași, am avut prilejul să observăm existența unei specii noi de absenteism : în unitățile școlare „de elită" (în special licee) se oficializează o politică școlară proabsenteistă, în special la clasele terminale ; pentru a asigura posibilitatea pregătirii mai eficiente a elevilor pentru examenele de bacalaureat și admitere în învățământul superior, conducerea instituției tolerează/negociază un anumit număr de absențe la fiecare disciplină de învățământ, impunând elevilor ca unică obligație obținerea notei maxime la probele de evaluare. Absențele acestea sunt cunoscute și de părinți, realizându-se, de altfel, cu complicitatea lor, deoarece timpul provenit din nefrecventarea orelor de curs este folosit pentru pregătirea particulară intensivă a elevilor cu profesori meditatori.

Referitor la rolul etiologic al familiei în absenteismul școlar, el devine vizibil mai ales în situații precum :

- părinții sunt indiferenți sau devalorizează educația școlară și, din cauza acestei atitudini, nu controlează și nu reacționează la absențele copiilor ; aici se pot încadra toate cazurile de absenteism determinate de absența speranței legate de studii, întreținută de părinți care nu au avut nici un avantaj de pe urma școlarizării lor ;
- părinții îi pretind copilului să lipsească de la școală, obligându-l să presteze diverse activități casnice sau aducătoare de venit ;
- părinții sunt bolnavi cronici, dependenți de alcool sau droguri, se află în detenție etc., nefiind disponibili în ceea ce privește controlul frecvenței și al activității școlare ale copiilor ;
- părinții sunt hiperanxioși sau imaturi și, din diverse motive, reale sau imaginare (referitoare la sănătatea copilului, randamentul activității educative, competența profesorului, compoziția socială a clasei de elevi etc.), țin copilul acasă pentru a-l proteja.

Pe lângă familie și școală, un rol semnificativ în perpetuarea absenteismului îl are și atitudinea comunității față de acest fenomen ; indiferența membrilor comunității față de copiii care, dată fiind vârsta lor și momentul zilei, ar trebui să fie la școală, dar sunt prezenți în alte locuri publice, facilitează și consolidează absenteismul. Acest aspect ar putea explica de ce absenteismul este perceput ca o problemă îngrijorătoare numai în școlile din mediul urban, unde caracterul impersonal, neutru al relațiilor de interacțiune dintre membrii comunității susține nonintervenționismul și tolerarea elevilor care absentează de la școală. În schimb, în mediul rural, unde controlul social este mai eficient, vizibilitatea socială a fiecăruia e mai mare și relațiile de interacțiune sunt personalizate, comunitatea reușește să le transmită elevilor că nu tolerează absenteismul.

Un studiu realizat în SUA[42] la începutul anilor '60 pe tema etiologiei, dinamicii și modalităților de diminuare în cazul absenteismului școlar s-a finalizat cu următoarele concluzii, confirmate de cercetările ulterioare[43]:

- absenteismul este principalul factor asociat cu abandonul școlar, având o înaltă valoare predictivă în raport cu acesta; numeroși alți autori care au studiat conduitele elevilor ce se corelează cu decizia lor de a abandona școala au fost de acord că cea mai mare probabilitate de a abandona se înregistrează la cei care lipsesc excesiv de la școală și au probleme de disciplină[44];
- variabila-cheie în etiologia inadaptării școlare este atitudinea părinților față de școală; prin consiliere individuală, atât a elevilor, cât și a părinților, se poate ajunge la o mai bună adaptare școlară.

Studiul a scos în evidență faptul că majoritatea părinților elevilor cu dificultăți de adaptare școlară aveau structuri de personalitate imature. Deoarece atât de mulți părinți erau imaturi, era de așteptat ca și copiii lor, prin identificare, să folosească strategii de apărare imature. S-a observat astfel că – și acest aspect este valabil pentru întreaga populație școlară – problemele apreciate de părinți ca importante în existența/afirmarea de sine deveneau la fel și pentru copiii lor. Investigația atitudinilor parentale a urmărit:

- sentimentul predominant al părintelui față de copil;
- sentimentul predominant al părintelui față de școală;
- capacitatea părintelui de a descoperi problema copilului și propriul rol în apariția/evoluția problemei;
- abilitatea părintelui de a face schimbările necesare în propriul comportament în scopul diminuării/rezolvării problemei.

În funcție de aceste variabile, părinții s-au clasificat într-una dintre categoriile: *încurajatori*, *săritori* – aceștia având copii cu o bună adaptare școlară –, *neutri*, *frenatori sau distructivi în atitudini* – ai căror copii aveau conduite de devianță școlară. În urma consilierii individuale, rata absenteismului s-a micșorat, în special la elevii anxioși, cu o imagine de sine depreciată, ale căror mame aveau o structură de personalitate matură.

În concluzie, putem afirma că absenteismul, fie că este cunoscut și încurajat de părinți, fie că rămâne în afara cunoștinței acestora, desemnează etapa de tranziție și de stabilizare a conduitelor de tip evazionist, de la formele de scurtă durată, cu o motivație precisă (ca în cazul conduitei de fugă de la școală), la evaziunea definitivă, prin abandon școlar. Absenteismul rezultă din repetarea absenței și se caracterizează prin frecvența absențelor și prin durata lor într-un interval de referință. Absenteismul este determinat, în parte, de insatisfacțiile legate de activitatea școlară și de condițiile de lucru, care conduc la scăderea stimei de sine și pierderea statutului în colectiv, dar și de alți factori, dintre care amintim: sănătatea, obligațiile familiale, importanța pe care o prezintă pentru subiect activitățile extrașcolare, normele școlare și presiunile instituției educative.

42. S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *op. cit.*, pp. 76-80.
43. Vezi P. Cooper, *Effective Schools for Desaffected Students. Integration and Segregation*, Routledge, Londra, 1993, pp. 55-56.
44. OEA Analytic Report, „The 1985-86 Dropout Report", Brooklyn, New York, în *Teachers College Record*, 87, nr. 3 (primăvara 1986), pp. 324-341.

2.4. Abandonul şcolar

Abandonul reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării şcolii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obţinerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii ciclului de studii început. Cei care abandonează şcoala nu mai sunt reprimiţi ulterior în aceeaşi instituţie educativă şi nu sunt înscrişi într-un program de şcolarizare alternativ. Rata abandonului şcolar se stabileşte ca raport procentual între numărul elevilor înscrişi şi numărul absolvenţilor.

Din punct de vedere economic, abandonul şcolar reprezintă un indicator al eficienţei sistemului şcolar ; cu cât indicele de abandon este mai mare, cu atât sistemul şcolar respectiv este mai ineficient.

Abandonul şcolar are o definiţie legală, în relaţie cu obligaţia frecventării şcolii ; în cazul sistemului de învăţământ din ţara noastră, Regulamentul elevilor specifică faptul că frecventarea obligatorie a şcolii încetează la vârsta de 16 ani (vezi Anexa II.2). Dreptul copiilor la educaţie fiind o datorie pentru părinţi şi tutori (vezi Anexa I), statul îi poate sancţiona economic sau penal pe cei care se sustrag obligaţiei şcolare. Atunci când statul controlează frecventarea şcolii, abandonurile înaintea termenului legal al şcolarităţii obligatorii sunt relativ rare, fiind adesea deghizate în absenteism intens[45].

Cercetările realizate în deceniile şapte şi opt referitor la abandonul şcolar pot fi grupate în trei mari categorii, corespunzătoare perspectivelor de abordare/interpretare.

a) *Abordarea psihosocială* a urmărit să demonstreze că aceia care abandonează şcoala diferă de cei care-şi finalizează studiile în ceea ce priveşte unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate ; numeroase studii de această factură au investigat rolul motivaţiei, inteligenţei, imaginii de sine şi agresivităţii în decizia de a abandona şcoala.

b) *Perspectiva interacţionistă* interpretează abandonul ca pe o consecinţă a interacţiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor şi cele ale mediului educaţional, în care se includ ceilalţi actori sociali (profesori, colegi) şi variabile ale programelor educative. Astfel, de exemplu, Tinto[46] argumenta în 1979 că „abandonul este rezultatul unei interacţiuni personale insuficiente cu ceilalţi membri ai colectivităţii", ceea ce reprezintă o consecinţă directă a sistemului de aspiraţii al individului.

c) *Teoria constrângerii externe* afirmă că abandonul şcolar nu este atât un produs al sărăciei, cât un produs al presiunii factorilor de mediu pe care individul nu îi poate controla. Între aceşti factori, care au un impact deosebit asupra menţinerii elevilor în şcoală, se numără factorii de sănătate şi obligaţiile profesionale şi familiale.

45. R. Doron, F. Parot, *op. cit.*, p. 15.
46. *Apud* D.R. Garrison, „Predicting drop-out in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables", în *Adult Education Quaterly*, vol. 36, nr. 1, 1985, p. 31.

Dacă acceptăm că perspectiva interacţionistă o subsumează pe cea psihosocială, paradigma abandonului şcolar se va baza pe două componente : una localizează forţele ce promovează abandonul în contextul educaţional, punând accentul pe lipsa unei interacţiuni sociale satisfăcătoare în cadrul instituţiei şcolare, din cauza anumitor caracteristici psihosociale ale elevului ; cealaltă consideră mediul extraşcolar un factor determinant al abandonului, părăsirea şcolii fiind un răspuns la conflictul între obligaţiile nonşcolare şi cele şcolare. O sinteză a celor două perspective ne oferă schema cauzalităţii abandonului şcolar realizată de P. Gooderham[47].

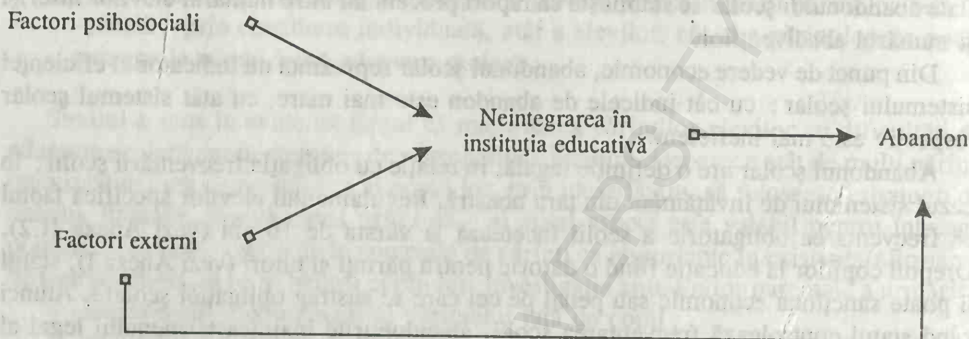


Figura 7. *Cauzalitatea abandonului şcolar*

Literatura de specialitate contemporană[48] consemnează două perspective explicative ale abandonului şcolar :

1. Concepţia şcolii dominante sau tradiţionale plasează întreaga responsabilitate a abandonului asupra elevilor şi operează cu termenul *drop-out*, care sugerează că decizia de a abandona şcoala, independentă şi definitivă, îi aparţine individului. Pornind de la această interpretare, concepţia şcolii dominante îşi propune să evidenţieze corelaţiile între conduita de abandon, considerată o variabilă dependentă, şi comportamentul elevilor, rezultatele lor şcolare, starea psihologică şi parametrii socioculturali ai familiei, ca variabile independente. Această abordare consideră abandonul şcolar un act individual, cu o semnificaţie individuală sau, cel mult, semnalând unele deficienţe de ordin educaţional şi cultural ale socializării primare.

2. Cea de-a doua concepţie îi vede pe cei care abandonează şcoala ca pe nişte excluşi, pornind de la premisa că un mare număr de elevi sunt „expulzaţi" din şcoală din cauza experienţelor traumatizante de eşec şi frustrare trăite în mediul şcolar. Termenul cu care operează această abordare este *push-out*, responsabilitatea pentru abandon fiind plasată la nivelul instituţiei şcolare. Şcoala, prin calitatea şi natura

47. P. Gooderham, „A Framework for the Study of Drop-out", în *Review of Educational Research*, 54, p. 443.
48. T. Husen, T. Neville-Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, ediţia a II-a, vol. 9, Pergamon Press, Oxford, 1995, pp. 5224-5228.

experienţelor şcolare, determină elevii să dorească să plece. Majoritatea elevilor, deşi consideră anumite aspecte ale vieţii şcolare ca fiind neplăcute, rămân în şcoală, având o motivaţie specifică[49], ce se poate exprima în una dintre cele două variante :

- elevii au atins maturitatea intelectuală şi afectivă care le permite să înţeleagă avantajele continuării şcolii şi importanţa investiţiei continue în propria formare pentru viitor ;
- existenţa experienţelor şcolare pozitive şi, mai ales, raportul dintre acestea şi aspectele nesatisfăcătoare ale vieţii şcolare înclină balanţa motivaţională către continuarea şcolarităţii ; s-a observat[50] că, o dată luată decizia de a părăsi şcoala, elevii renunţă foarte greu la ea, bazele emoţionale ale dorinţei de a renunţa fiind susţinute de problemele relaţiilor elevului cu familia şi alte persoane semnificative din viaţa sa : colegi, prieteni, profesori.

Teoria excluderii interpretează variabilele conexe statutului şcolar, determinat de performanţele şcolare ale elevilor, ca fiind simptomele, şi nu cauzele directe ale abandonului şcolar ; investigaţiile fundamentate teoretic în acest mod au scos în evidenţă că inegalităţile economice, politice, structura socială şi anumite practici şcolare (exmatricularea sau eliminarea din şcoală pe perioade determinate de timp) urmăresc descurajarea, stigmatizarea şi excluderea elevilor ; toate aceste mecanisme de excludere, culminând cu exmatricularea, ar deservi funcţional reproducerea ordinii sociale capitaliste[51].

Atât concepţia şcolii tradiţionale, cât şi teoria excluderii recunosc faptul că o anumită rată a eşecului, factor cauzal în abandon, există în majoritatea şcolilor/sistemelor şcolare şi că şcoala ierarhizează în mod inevitabil elevii, ceea ce vine în contradicţie cu bazele ei democratice. O serie de studii[52] au demonstrat că repetenţia, ca formă a eşecului şcolar generalizat, şi abandonul şcolar sunt corelate. Relaţia dintre repetenţie şi procesul de dezangajare, finalizat în abandonul şcolar, este complexă şi depinde de contextul şcolar particular. Cercetările realizate de reprezentanţii concepţiei şcolii dominante avansează ideea că repetenţia şi abandonul au în comun faptul că pot fi atribuite slăbiciunii/eşecului academic. Spre deosebire de această perspectivă, teoria excluderii argumentează că repetenţia exprimă un mesaj instituţional de respingere, care impulsionează procesul de dezangajare al elevilor, dincolo şi independent de abilităţile sau nivelul achiziţiilor lor şcolare. Într-unul dintre puţinele studii asupra relaţiei cauzale dintre repetenţie şi abandon, Grissom şi Shepard[53] au ajuns la concluzia că repetenţia creşte probabilitatea abandonului şcolar cu 20-30%. Repetenţia poate contribui la dezangajare şi la abandon prin faptul că elevii au vârste semnificativ mai mari în raport cu cele presupuse de clasa urmată şi faţă de colegii lor ; în această

49. S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *op. cit.*, p. 92.
50. *Ibidem.*
51. T. Husen, T. Neville-Postlethwaite, *op. cit.*, p. 5223.
52. Vezi R. Cairns, B. Cairns, H. Neckerman, „Early School Drop-out : Configuration and Determinants", în *Child Development*, University of North Carolina, Chapel Hill, 1989, pp. 142-147.
53. J.B. Grissom, L.A. Shepard, „Repeating and dropping out of school", în L.A. Shepard, M.L. Smith (coord.), *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, Falmer Press, Lewes, 1989, pp. 31-65.

situaţie, unii elevi, în special fetele şi tinerii proveniţi din familii sărace, care trebuie să-şi asume în familie responsabilităţi tot mai mari, se pot implica în căsătorii sau în prestarea unor activităţi plătite, ceea ce grăbeşte abandonul şcolar.

Dezangajarea desemnează procesul de respingere reciprocă şcoală-elev, aspect evidenţiat de toate cercetările efectuate asupra abandonului şcolar timpuriu. Dezangajarea marchează scăderea progresivă a investiţiei afective, intelectuale, materiale a elevului în relaţia sa cu educaţia şcolară, proces susţinut din punct de vedere comportamental prin conduite de devianţă şcolară. Procesul dezangajării este un proces interactiv, de lungă durată, care poate fi reversibil şi ale cărui forme de manifestare sunt dificil de observat/evaluat (de exemplu, rezistenţa pasivă la învăţătură). Literatura de specialitate[54] grupează astfel principalii indicatori ai dezangajării :

a) indicatori academici (incluzând aici şi relaţia profesori-elevi), care se referă la : progresul academic slab, evaziune, absenteismul şcolar, absenţa sau raritatea interacţiunilor în cursul instrucţiei, participarea la activităţi nonacademice sau la programe de susţinere şcolară, repetenţie, suspendare şi expulzarea din şcoală ;
b) indicatori referitori la competenţa socială, în care se includ : inabilitatea de a-şi face prieteni, marginalizarea, izolarea în colectiv, asocierea cu alţi elevi, marginalizaţi tot prin practici instituţionale ;
c) indicatori referitori la activitatea extracurriculară, obiectivaţi în lipsa participării la activităţile organizate de şcoală – cluburi, cercuri, echipe artistice sau sportive, evenimente sociale etc. ;
d) dezangajarea faţă de certificarea şcolară, manifestată în convingerea că aceasta fie este inutilă pentru realizarea planurilor de viitor, fie nu va aduce recompensele promise.

Cauzalitatea abandonului şcolar e deosebit de complexă. Înainte de a identifica şi analiza variabilele cauzale ale dezangajării, se impun cel puţin două observaţii. Mai întâi, aceea că cele mai multe cercetări asupra abandonului şcolar sunt descriptive[55], bazate fie pe analiza corelaţiilor, fie pe observaţie, interviu şi studiu de caz. În timp ce corelaţiile nu au un potenţial explicativ consistent, observaţiile trebuie interpretate cu prudenţă, întrucât reprezentările profesorilor şi ale celor care abandonează şcoala pot fi vagi sau chiar distorsionate intenţionat. De exemplu, profesorii tind să identifice în condiţiile socioeconomice ale elevilor principala cauză a abandonului, deoarece acestea ar limita oportunităţile de învăţare ale elevilor. Este cert că o asemenea poziţie distrage atenţia de la propria lor responsabilitate şi de la alte variabile cauzale, legate de educaţia şcolară.

În al doilea rând, la nivel mondial, în explicarea abandonului şcolar trebuie ţinut cont de diferenţele economice şi culturale între diferite regiuni şi ţări. Astfel, în timp ce pentru ţările Lumii a Treia explicaţiile abandonului şcolar se centrează pe problema accesului şi participării şcolare, trimiţând la variabile precum : numărul insuficient de şcoli sau distanţa şcoală-domiciliu[56], în ţările puternic industrializate, cum ar fi SUA,

54. T. Husen, T. Neville-Postlethwaite, *op. cit.*, p. 5225.
55. *Ibidem*, p. 5226.
56. N.P. Stromquist, „Determinants of educational participation and achievement of women in the Third World. A review of the evidence and a theoretical critique", în *Review of Educational Research*, 59 (2), 1989, pp. 143-183.

cercetările[57] accentuează mai mult relaţia dintre rezultatele şcolare, comportament şi dezangajare. S-a evidenţiat că unii dintre factorii asociaţi debutului şcolar afectează adaptarea şcolară, ei interacţionând indiferent de deosebirile culturale şi economice ce definesc contextul şcolar.

Între cauzele principale ale abandonului şcolar regăsim cauze economice, socio-culturale sau religioase, psihologice şi pedagogice.

1. *Cauze de ordin economic*. În general, rata abandonului la nivelul şcolarităţii primare este mai scăzută în ţările cu un venit mare pe cap de locuitor. Statisticile[58] indică faptul că în ţările cu un venit scăzut (Haiti, Mali), un procent de aproximativ 40% dintre elevii înscrişi în şcoala primară abandonează înainte de terminarea ciclului primar. Înţelegerea adecvată a determinării economice a abandonului şcolar obligă la considerarea efectului cumulat şi a altor variabile, dintre care reţin atenţia nivelul de şcolarizare şi vârsta. Astfel, dacă în cazul ţărilor sărace rata abandonului şcolar este foarte mare la nivelul şcolarităţii primare, în cazul ţărilor cu o economie puternică studiile[59] raportează rate înalte ale abandonului şcolar la nivelul învăţământului post-obligatoriu : liceal şi superior. În aceste ţări, cei care abandonează provin, în marea lor majoritate, din familii cu un statut socioeconomic precar.

Copiii care trăiesc în familii sărace au şanse mai mici de a-şi însuşi o educaţie şcolară completă. Statutul economic, corelat cu abandonul şcolar, este evaluat prin variabile precum : gradul de instruire şi educaţie al părinţilor, profesia tatălui, venitul familiei şi nivelul de viaţă al acesteia. Anumite familii nu au resursele financiare necesare pentru a plăti rechizitele şcolare, taxele, transportul la şcoală, uniforma etc. Alte familii îşi pot permite să plătească şcolaritatea copilului, dar aceasta presupune o reducere drastică a resurselor familiale, mai ales în situaţia în care elevul avea înainte responsabilităţi productive alături de părinţii săi. Există elevi care trăiesc sentimente de frustrare legate de sărăcia lor, care se reflectă la şcoală în ţinuta vestimentară sau în lipsa pachetului cu mâncare pentru prânz. Unii dintre aceşti elevi îşi vor defini priorităţile în viaţă în funcţie de această stare de frustrare şi vor abandona şcoala.

Determinarea economică a abandonului şcolar trebuie corelată şi cu variabila vârstă. Prelungirea şcolarităţii obligatorii a suscitat polemici între educatori şi responsabilii educaţiei, unii dintre ei fiind de părere că a-i obliga pe tineri să rămână în şcoală cât mai mult, împotriva voinţei lor, este o soluţie contraproductivă ; tineretul contemporan are o anumită putere economică, determinată de poziţia activă pe piaţa muncii, prin prestarea unor servicii temporare, calificate sau necalificate. În condiţiile aspiraţiei lor fireşti către autonomie şi independenţa financiară, tinerii doresc să părăsească şcoala cât mai repede posibil, pentru a avea un serviciu permanent, cu normă întreagă, şi pentru a putea câştiga cât mai mult. Cei care aspiră la o viaţă independentă resping

57. R.W. Rumberger, „High School drop-outs : A review of issues and evidence", în *Review of Educational Research*, 57 (2), pp. 101-122.
58. M.E. Lockheed, A.M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries. A Review of Policies Options*, World Bank, Washington D.C., 1990, pp. 205-216.
59. J. Backer, J. Sansone, „Interventions with Students at Risk for Dropping Out of School : A High School Response", în *Journal of Educational Research*, vol. 83, nr. 4, martie/aprilie 1990, p. 181.

ideea unui învăţământ obligatoriu extins la 10-12 ani, deoarece faţă de idealul şi trebuinţele lor imediate educaţia şcolară nu aduce recompensele dorite. În acest context, s-a avansat ideea că absenteismul şi delincvenţa pot fi diminuate dacă li se va permite tinerilor să-şi asume o poziţie productivă pe piaţa muncii[60]. Se estimează chiar că abandonul şcolar temporar poate avea efecte benefice în cazul unei categorii de elevi[61], şi anume elevii care au nevoie să păşească în afara fluxului procesului educativ şcolar şi să muncească o perioadă de timp. O asemenea situaţie poate conduce la aplanarea tensiunilor dintre elev şi şcoală, precum şi la structurarea unui nou sistem de priorităţi pentru elev. Astfel, munca poate oferi o nouă perspectivă asupra vieţii, în sensul că tânărul poate realiza că munca necalificată, cum este cea pe care va putea să o presteze dacă nu îşi finalizează studiile, nu aduce recompensele estimate. În urma unor asemenea experienţe, adolescentul va fi fericit să revină la şcoală şi poate realiza chiar noi niveluri de performanţă academică după revenire.

Spre deosebire de abordarea care leagă prelungirea obligaţiei şcolare de abandon şi subliniază rolul benefic al părăsirii temporare a şcolii, o serie de studii[62] au demonstrat că rata cea mai mare a conduitelor violente şi a abandonului şcolar se întâlneşte în şcolile frecventate de copii proveniţi din familii defavorizate sau din comunităţi caracterizate prin dezorganizare socială. În aceste condiţii, reducerea obligaţiei şcolare sau practicile instituţionale de excludere nu ar avea alt rezultat decât menţinerea sau exacerbarea inegalităţilor de şansă în educaţie pentru săraci şi minoritari. Pe termen lung, fenomenul abandonului se va perpetua, va escalada, concomitent cu o deplasare a manifestărilor deviante din spaţiul şcolii în spaţiul social deschis.

2. *Cauze de ordin sociocultural sau religios*. În această categorie se includ indicatorii de putere şi status social : apartenenţa la clasa socială, apartenenţa etnică, rasială, sexul (de exemplu, unii adulţi cred că fetele nu au nevoie de o educaţie aprofundată, viitorul lor fiind reductibil la rolul casnic-matern), apartenenţa la comunităţi de tip rural/urban etc. Toate aceste variabile au fost tratate ca variabile demografice, dar, o dată cu preocupările de democratizare a educaţiei şcolare, s-a demonstrat că diferite grupuri dezavantajate social sunt discriminate atât în cadrul sistemului şcolar, cât şi pe piaţa muncii sau pe piaţa căsătoriilor.

Referitor la variabila sex, unele studii raportează o rată semnificativ mai mare a abandonului şcolar la fete, indiferent de nivelul venitului părinţilor ; dacă în cazul unui mediu de provenienţă sărac abandonul mai frecvent al fetelor se explică prin participarea acestora la realizarea activităţilor casnice, la îngrijirea fraţilor, la prestarea unor activităţi aducătoare de venituri, în cazul societăţilor dezvoltate abandonul şcolar al fetelor se corelează cu schimbările caracteristice pubertăţii ; astfel, interesul pentru sexul opus, finalizat în mariaje precoce sau în graviditate, atrage după sine abandonul şcolar. Există şi studii care găsesc că riscul cel mai mare de abandon şcolar îl au băieţii, şi nu fetele, şi explică acest lucru prin trăsăturile de personalitate specifice rezultate în urma socializării în funcţie de stereotipul de sex-rol ; copiii proveniţi din

60. P. Cooper, *op. cit.*, p. 135.
61. L. Bauman, R. Richie, *Adolescenţii o problemă, părinţii un necaz*, Editura Antet, Oradea, 1995, p. 107.
62. J. Ellul, *Déviances et déviants*, Érès, Trajets, Toulouse, 1992, pp. 46-48.

familii minoritare etnic, indiferent de variabila sex, abandonează școala într-un procent mai ridicat decât cei ce aparțin culturii/etniei majoritare. De asemenea, copiii care provin din familii asistate social sau dependente de instituțiile caritabile abandonează școala într-o proporție semnificativ mai mare.

În ceea ce privește tipul de comunitate rural/urban, se consemnează o rată mai mare a abandonului școlar în mediul rural, ceea ce se explică prin: distanța mare domiciliu--școală, dublată de condiții inadecvate de transport (navetă), lipsa de flexibilitate a orarelor și structurii anului școlar, care nu țin cont de calendarul lucrărilor agricole, precum și lipsa de opțiuni educative în cadrul școlii.

3. *Cauze de ordin psihologic*, referitoare la reacția fiecărui elev la apariția insuccesului școlar și a conflictelor cu autoritățile școlare. Etichetarea ca „elev slab" și deprivarea de status reduc stima de sine a elevilor și subminează încercarea lor de a-și construi o identitate socială pozitivă. În aceste condiții, elevii care nu au resursele necesare pentru a se mobiliza în vederea depășirii dificultăților vor căuta să-și satisfacă nevoia de valorizare personală în afara școlii, eventual prin abandon. Etichetarea ca „ratat" sau „deviant" determină elevii să adopte roluri deviante, ca răspuns la deprivarea de status. În școlile în care există clase de nivel pentru menținerea în școală a elevilor subrealizați școlar, calitatea umilitoare de membru al unei asemenea clase poate conduce la abandonul școlar.

4. *Cauze de ordin pedagogic*, care vizează calitatea vieții școlare, pertinența conținuturilor în raport cu trebuințele de învățare ale elevilor, relevanța metodelor și stilurilor didactice pentru stilurile cognitive ale elevilor, caracteristicile procedurilor de evaluare și ale orientării școlare și profesionale, deschiderea școlii față de problemele comunității, stilul disciplinei școlare etc. Calitatea vieții școlare și a educației școlare influențează rata abandonului; evidențele existente[63] indică faptul că cele mai înalte rate de abandon școlar le furnizează școlile segregate, școlile publice vocaționale, școlile mari, cu clase numeroase, și școlile în care se pune un mare accent pe supraveghere și testare.

Efectele abandonului școlar demonstrează de ce acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Mai întâi, cei care abandonează școala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socioeconomice, nici formația morală și civică necesară exercitării rolului de părinte și a celui de cetățean al unei comunități. În al doilea rând, neavând o calificare, cei care abandonează școala sunt viitorii șomeri și reprezintă, pe termen mediu și lung, o sursă de dificultăți sociale și de pierderi, care depășesc investiția cerută de formarea inițială[64]. Din punctul de vedere al costurilor economice, scumpă nu este persoana bine educată, ci cea insuficient educată, care părăsește școala cu o formație șubredă sub aspect moral, intelectual sau estetic[65]. Reciclarea unei astfel de persoane, predispusă la compromisuri, la impostură și delincvență, va costa mult și va fi dificil de realizat.

63. J. Dryfoos, *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*, Oxford University Press, New York, 1990, p. 89.
64. *Apud* G. Văideanu, *Democratizarea educației: școlarizarea și calificarea tinerilor (fetelor)*, Document UNESCO, Sinteză de studii de caz, București, 1991.
65. G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, pp. 21-23.

În analiza efectelor abandonului școlar, se impune cu prioritate *corelația abandon--delincvență*. Cercetările realizate asupra modului în care evoluează abandonul școlar și delincvența juvenilă s-au bazat în principal pe două teorii sociologice: *teoria tensiunii sociale*, care avansează ipoteza că abandonul școlar conduce la o scădere a ratei conduitelor delincvente, în special în cazul tinerilor proveniți din medii sociale defavorizate; *teoria controlului social*, care susține că, dimpotrivă, abandonul școlar determină creșterea ratei delincvenței juvenile. Pentru a testa ipoteza teoriei tensiunii sociale, sociologii americani D. Elliot și H. Voss[66] au urmărit de-a lungul a patru ani un eșantion de 2.721 de elevi, care intrau în 1963 în clasa a XI-a. Concluziile lor, validate și de rezultatele investigațiilor ulterioare, au arătat că:

- indicele delincvenței este considerabil mai ridicat la tinerii care au abandonat școala, comparativ cu cei care și-au continuat studiile;
- natura experiențelor școlare e motivul cel mai frecvent al conduitelor de devianță școlară, al abandonului școlar în special;
- indicele de delincvență al celor care abandonează școala descrește în perioada imediat următoare plecării din școală, după care tendința de scădere este constantă; spre deosebire de această evoluție, delincvența tinerilor care nu au abandonat școala a crescut constant în cei patru ani; explicația oferită de cei doi cercetători este în acord cu teoria tensiunii: părăsirea școlii ar diminua frustrarea și alienarea asociate cu frecventarea școlii și astfel s-ar reduce motivația pentru delincvență.

Această concluzie a fost confirmată de rezultatele unui alt studiu, care a investigat un eșantion britanic[67] și a evidențiat că indicele de condamnare pentru infracțiuni contra proprietății scade după vârsta de 15 ani, când educația obligatorie ia sfârșit și tinerii se integrează pe piața muncii. Aparent, aceste rezultate ar confirma ipoteza avansată de promotorii teoriei tensiunii sociale și ar oferi argumente celor care susțin lipsa de eficiență a prelungirii obligației școlare. În realitate însă, această dinamică a delincvenței juvenile era distorsionată prin faptul că investigațiile nu au urmărit efectele pe termen lung ale abandonului școlar. O investigație[68] ce a urmărit evoluția tinerilor care au abandonat școala până la vârsta de 25 de ani a relevat nu numai o revenire semnificativ mai mare la criminalitate a acestor subiecți, dar a scos în evidență și legătura între precocitatea abandonului școlar și structurarea carierei delincvente la vârsta adultă. Comparativ cu covârstnicii lor care și-au finalizat studiile, subiecții care au abandonat școala au cunoscut perioade mai frecvente și mai lungi de șomaj, au divorțat de mai multe ori și s-au implicat în diverse activități criminale (vezi și „predicția abandonului școlar"). Extinderea perioadei de urmărire a evoluției celor care au abandonat școala, comparativ cu cei care și-au finalizat studiile, a demonstrat că cei care abandonează școala furnizează cel mai mare procent de delincvenți. Explicația constă în faptul că frecventarea școlii reprezintă o formă de control social; reducerea controlului social în urma abandonului școlar determină o creștere a activității infracționale pe o perioadă mai lungă de timp.

66. *Apud* S. Lichter, E. Rapten, F. Seibert, M. Slanski, *op. cit.*, p. 91.
67. Realizat de A. McKissack în 1979 și citat de M.B. Strauss în *Violence in the lives of adolescents*, W.W. Norton, 1995, p. 173.
68. Vezi E. Fattah, *Understanding Criminal Victimization. An introduction to theoretical victimology*, Prentice Hall, Ontario, 1991, pp. 95-99.

Folosind datele statistice privitoare la evoluţia fenomenului infracţional pe o perioadă îndelungată, G. Roger Jarjoura[69] a explicat aparenta contradicţie între concluziile cercetărilor care s-au centrat pe identificarea consecinţelor abandonului şcolar. El argumenta că cei care abandonează şcoala nu reprezintă un grup omogen; aceste persoane se deosebesc după numeroase criterii: sex, rasă, vârstă, motivaţia abandonului şcolar (personală, legată de şcoală sau ecou), dar şi după gradul de implicare în conduitele delincvente (unii dintre aceşti subiecţi figurează în evidenţele poliţiei încă de când erau elevi, în timp ce alţii au manifestat doar probleme de comportament minore, sancţionate numai de autorităţile şcolare). Examinarea acestor diferenţe inter-individuale explică de ce abandonul şcolar coincide la unii subiecţi cu implicarea în activităţile criminale, în timp ce la alţii nu. Ceea ce este cert este că cei care au abandonat şcoala au mai puţine perspective de reuşită pe piaţa muncii, au salarii mai mici şi au şanse mai mari să devină dependenţi de serviciile de asistenţă socială.

Deci se poate afirma că abandonul şcolar, alături de formele grave de violenţă, reprezintă cea mai serioasă formă de devianţă şcolară, el fiind considerat în prezent principalul indicator predictiv al orientării indivizilor către o carieră delincventă. Abandonul şcolar poate fi precedat de episoade de fugă de acasă/de la şcoală, caz în care tranziţia către activitatea infracţională se realizează mult mai repede, sau poate fi sprijinit şi încurajat de părinţi (vezi „abandonul şcolar, simptome şi cauze").

În relaţie cu celelalte conduite de devianţă şcolară, abandonul se distinge prin intensitatea maximă a devalorizării educaţiei şcolare; dacă în toate celelalte conduite deviante din şcoală se poate discerne existenţa motivaţiei pentru continuarea studiilor, cu abandonul şcolar această motivaţie se anulează. În această anihilare a motivaţiei pentru activitatea şcolară trebuie văzut efectul conjugat al tuturor categoriilor de variabile cauzale ale devianţei şcolare, în general. Abandonul şcolar marchează eşecul adaptării reciproce a elevului la cerinţele vieţii şcolare, dar şi a şcolii la trebuinţele individuale de învăţare ale elevului. Responsabilitatea şcolii în dinamica abandonului şcolar este cu atât mai mare cu cât instituţia educativă este gândită în societatea contemporană ca fiind partea centrală a prevenţiei fenomenului infracţional.

Predicţia abandonului şcolar. Determinarea riguroasă, ştiinţifică a riscului de abandon şcolar este un subiect de maxim interes, deoarece fundamentează şi direcţionează intervenţia în scopul diminuării fenomenului. Deşi abandonul şcolar este definit de criterii obiective – educaţionale şi legale –, complexitatea cauzalităţii face din estimarea probabilităţii de a înceta frecventarea şcolii de către unii elevi un demers extrem de dificil.

Analiza condiţiilor ce măresc riscul abandonului (de exemplu, existenţa unor conflicte între elev şi personalul didactic, lipsa progresului şcolar) sugerează că variabilele funcţionării cognitive şi interpersonale servesc drept mediatori importanţi în evoluţia procesului de dezangajare. Este rezonabil să afirmăm că, dacă un stil inadecvat de conduită se asociază cu nişte rezultate şcolare slabe, această situaţie va afecta adaptarea şcolară a elevului într-un mod care face să crească riscul implicării sale în ciclul dezangajării, finalizat prin abandon. Pentru un asemenea elev, abandonarea şcolii devine punctul final al unui proces în care conflictele cu profesorii şi eşecurile

69. *Apud* C. Bartollas, *Juvenile Delinquency*, ediţia a IV-a, Allyn and Bacon, Boston, 1997, p. 274.

școlare au escaladat în timp. Un document al Departamentului american pentru Educația Elementară și Secundară[70] îl descrie astfel pe elevul care prezintă un risc înalt de abandon școlar :

- este incapabil să se adapteze și să funcționeze adecvat în contextul clasei tradiționale ;
- rezultatele sale școlare sunt sub medie (notele proaste sau repetenția sunt considerate un bun indicator predictiv al abandonului școlar) ;
- elevul nu-și stabilește obiective profesionale ;
- este consemnat în documentele școlare pentru lipsa de punctualitate și absenteism ;
- îi lipsesc motivația, direcția și impulsul pentru realizarea școlară ;
- provine dintr-o familie ce experimentează un stres existențial, care îi afectează adaptarea școlară ;
- este ostil față de adulți și reprezentanții autorității școlare ;
- are dificultăți în relația cu diverse instituții ale comunității și încalcă legea ;
- nu este implicat în nici o activitate organizată de școală, nonformală sau formală ;
- are probleme economice serioase, care îi periclitează șansele de continuare a școlarizării.

Elevii care abandonează școala sunt cei ce s-au făcut remarcați pentru absenteism și alte dificultăți de comportament, pentru care au fost sancționați în repetate rânduri la școală.

De asemenea, trebuie remarcat că abandonul școlar nu este independent de contextul social ; astfel, la nivel microsocial, se poate discerne un proces de facilitare socială a deciziei, observabil în modul în care potențialul abandonator este etichetat, marginalizat și, ca urmare, se asociază cu alți colegi care împărtășesc aceleași insatisfacții legate de experiența școlară și aceleași aspirații privind părăsirea școlii. La nivel macrosocial, s-a observat că abandonul școlar este semnificativ mai frecvent în mediile în care realizările școlare nu sunt valorizate, cum ar fi periferiile marilor orașe, locuite de persoane cu status socioeconomic precar.

Deși numărul și diversitatea variabilelor ce intervin în determinarea abandonului școlar reprezintă o sursă de dificultăți pentru cercetare, încercările de elaborare a unor scale de predicție a abandonului nu au lipsit. În acest sens, una dintre cele mai merituoase abordări aparține cercetătorilor americani R. Cairns, B. Cairns și H. Neckerman de la Universitatea din Carolina de Nord, care au realizat între 1982 și 1987 o cercetare longitudinală pe un eșantion de 475 de elevi, proveniți din mai multe școli, urmărind să depisteze cele mai semnificative variabile care se asociază abandonului școlar, în intervalul dintre clasa a VIII-a și clasa a XII-a. Cercetarea[71] s-a organizat în jurul următoarelor variabile :

- agresivitatea ; la debutul investigației li s-a cerut autorităților școlare (profesori, diriginți, consilieri, administratori) să nominalizeze elevii cu conduite agresive ; un elev a fost caracterizat ca agresiv dacă a fost menționat de cel puțin doi profesori (membri ai personalului didactic) ;

70. National Advisory Council on Supplementary Centers and Services, *Drop-out Prevention*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C., 1975, p. 2.
71. Vezi R. Cairns, B. Cairns, H. Neckerman, *op. cit.*, pp. 1437-1452.

- competenţa interpersonală a fost evaluată de către profesori, care au apreciat următorii patru factori : agresivitatea faţă de colegi, popularitatea printre colegi, competenţa academică şi gradul de apropiere faţă de idealul american, ce rezultă dintr-o combinare a factorilor : înfăţişare fizică, sportiv, competitiv (la fiecare dintre aceşti factori, profesorul trebuia să clasifice elevii pe o scală unidimensională de şapte puncte) ;
- statutul socioeconomic, determinat cu ajutorul unei scale a statusurilor locurilor de muncă ;
- apartenenţa la microgrupuri de colegi, inclusiv statutul în cadrul grupului, determinat prin consensul aprecierilor membrilor acestuia ;
- dezvoltarea fizică/stadiul maturizării fizice ;
- vârsta cronologică.

Rezultatele obţinute au confirmat existenţa unor variabile care, în mod particular, contribuie la vulnerabilitatea elevilor la abandonul şcolar ; de exemplu, considerate distinct, agresivitatea şi repetenţia (care afectează şi raportul dintre vârsta elevului şi cea a colegilor) stabilesc corelaţii puternic semnificative cu abandonul şcolar, atât la băieţi, cât şi la fete. Efectul combinat al agresivităţii şi repetenţiei a fost deosebit de puternic la elevii mai mari (de 15-16 ani). Relaţia între agresivitate, eşecul academic şi abandonul şcolar este puternică la ambele sexe, indiferent de modul în care au fost măsurate scorurile.

Investigaţia a propus drept grilă de predicţie a abandonului şcolar următoarele criterii :

- pentru *băieţi* :
  - predicţia abandonului şcolar este foarte mare în cazul în care subiecţii prezintă concomitent scoruri foarte mari la agresivitate, combinate cu nişte rezultate şcolare foarte slabe şi cu o vârstă mai mare (de la 1 la 3 ani) decât colegii ; pentru această combinaţie de variabile, studiul raportează o rată a abandonului şcolar de 82% ;
  - combinaţia : scor mare la agresivitate, rezultate şcolare medii şi scoruri medii la competenţa interpersonală – 36% dintre aceşti subiecţi au abandonat şcoala în următorii patru ani ;

- în cazul *fetelor* :
  - predicţia abandonului şcolar este sigură când scorurile mari la agresivitate se combină cu nişte rezultate şcolare slabe (47% au abandonat) ;
  - vârsta elevelor este mai mare decât a colegilor (33% au abandonat) ;
  - nivelul foarte scăzut al achiziţiilor şcolare se combină cu lipsa de popularitate (29% au abandonat) ; aceste eleve au obţinut scorurile cele mai mici din întregul eşantion de fete la proba de competenţă interpersonală.

Cercetarea a raportat şi o altă variabilă comună fetelor şi băieţilor, care se regăseşte în toate cazurile de abandon : rolul de părinte. Toţi elevii care au devenit părinţi în intervalul şcolar, de la clasa a VIII-a la clasa a XII-a, au abandonat şcoala. În cazul băieţilor, toţi subiecţii care au afirmat că sunt taţi se caracterizau prin combinaţia agresivitate pregnantă – rezultate şcolare slabe.

Puterea de predicţie a abandonului şcolar a unor variabile precum statutul socioeconomic sau izolarea socială este nesemnificativă comparativ cu variabilele discutate mai sus.

Concluziile studiului se pot rezuma astfel : există în fiecare școală un grup de elevi mai vulnerabili la implicarea în procesul dezangajării și la abandonul școlar ; ei pot fi identificați relativ precoce, prin estimarea unor factori semnificativi. Fiecare dintre acești factori – agresivitatea, eșecul școlar, vârsta cronologică mai mare decât a colegilor –, considerat separat, contribuie la creșterea probabilității abandonului, însă doar combinația lor permite o predicție sigură.

Abandonul școlar – premisă sau cauză ? Abandonul școlar creează condițiile eșecului integrării sociale, în sensul că reduce semnificativ șansele autorealizării în domeniile de activitate licite, legitime. Raportul dintre eșecul școlar finalizat prin abandon și eșecul integrării sociale trebuie interpretat nuanțat ; în literatura de specialitate au fost exprimate opinii care atribuie exclusiv abandonului școlar toate problemele din comunitate și problemele personale ale celui care a abandonat : „Eșecul în a-și realiza o educație școlară completă se asociază cu perspective ocupaționale și economice limitate, detașarea de valorile societății și de instituțiile ei și cu o scădere a venitului personal de-a lungul întregii vieți”[72]. Apreciem că opiniile de acest gen nu sunt conforme realității, deoarece aceasta demonstrează că abandonul școlar poate fi atât un simptom (al inadaptării școlare), cât și o cauză ; cei mai mulți elevi care abandonează școala erau vizibil dezavantajați înainte de a abandona. E adevărat că elevii sunt inegal pregătiți pentru confruntarea cu cultura școlară, dar la fel de adevărat este că școala preia și accentuează aceste inegalități. Neputința elevilor de a-și rezolva conflictele cu profesorii/colegii și de a stăpâni achizițiile academice la standardele impuse poate conduce la două consecințe : abandonul școlar sau transferarea problemelor de adaptare în comunitate și la locul de muncă. De aceea, orice afirmație cu caracter general despre consecințele sociale, profesionale, juridice, familiale ale abandonului școlar nu are o valoare de adevăr absolut, ci pretinde o interpretare ajustată la contextul social.

2.5. Vandalismul școlar

În sensul cel mai general, vandalismul reprezintă actele de violență specifice[73], orientate către obiecte, bunuri, proprietăți. După Fréchette și Leblanc[74], vandalismul este definit ca o activitate ce apare ca rezultat al unei descărcări a agresivității sau ca o răzbunare dirijată împotriva bunurilor materiale. După Baron și Fisher[75], vandalismul poate fi definit ca o „distrugere intenționată sau o prejudiciere, o desfigurare malițioasă a unei proprietăți, publice sau private”.

Până în anii ’80 nu a existat un interes susținut din partea cercurilor academice față de vandalism, fenomenul fiind abordat mai mult de către mass-media. Una dintre consecințele acestei situații a fost structurarea unei anumite mentalități colective în privința vandalismului, și anume perceperea stereotipă a acestuia drept modelul arhetipal al acțiunii fără motiv, lipsită de sens și semnificație, făcută la întâmplare.

72. L. Steinberg, P.L. Blinde, K.S. Chan, „Dropping Out among Language Minority Youth”, în *Review of Educational Research*, nr. 54, p. 113.
73. R. Dufour-Gomprés, *Dictionnaire de la violence et du crime*, Érès, Toulose, 1992, p. 34.
74. M. Fréchette, M. Leblanc, *Délinquances et délinquants*, Chicoutimi, Morin, 1987, p. 94.
75. R.M. Baron, J.A. Fisher, „The Equity-control Model of Vandalism : a Refinement”, în C. Lévy-Leboyer (coord.), *Vandalism. Behaviour and Motivation*, North Holland, Amsterdam, Oxford, New York, 1984, p. 63.

Însă, o dată cu creșterea statistică a numărului actelor de vandalism și cu abordarea științifică a fenomenului, cauzalitatea, motivația și semnificația conduitelor de vandalism au fost clarificate, concluzia unanim acceptată fiind aceea că orice act de vandalism are o motivație și un mesaj specific. Pentru înțelegerea lor, în contextul vandalismului școlar, devine necesară în prealabil analiza mecanismelor vandalismului, prin articularea perspectivei individuale cu cea socială.

Din *perspectivă individuală*, una dintre variabilele determinante în înțelegerea vandalismului este motivația ; inventariind vocabularul de motive și studiind tehnicile de neutralizare folosite de autorii actelor de vandalism, cercetătorul american S. Cohen[76] a descris următoarele cinci tipuri de vandalism :

- *vandalismul achizitiv* – ce are drept element specific faptul că distrugerea se efectuează în scopul obținerii unor avantaje materiale : câștigarea unor bani, obiecte sau alte avantaje ;
- *vandalismul tactic* – care urmărește să realizeze alte obiective decât dobândirea unor avantaje materiale, ca, de exemplu, publicitatea pentru o cauză ; din această perspectivă, mesajele graffiti de pe pereții școlilor, desfigurarea sau distrugerea simbolurilor autorității școlare sunt exemplele cel mai frecvent întâlnite în cadrul școlii ;
- *vandalismul vindicativ* – care se caracterizează prin faptul că producerea unui prejudiciu se face în scopul răzbunării, pentru a compensa o frustrare sau pentru a realiza o dorință ; distrugerea bunurilor unor colegi sau a bunurilor profesorilor sunt exemplele tipice de vandalism vindicativ școlar ;
- *vandalismul ca joc* – ce se produce în timpul jocului și are ca motivație tipică curiozitatea, distracția sau competiția pentru a domina ;
- *vandalismul malițios* – în care elementul de agresivitate, dublat de sentimentul de furie, nu are o țintă specifică, programată, deliberată – ca în cazul vandalismului vindicativ –, dar care este la fel de direct (în sensul că se adresează unei categorii specifice de bunuri) și are caracter responsiv (apare ca o soluție la un set particular de probleme biografice și structurale ale celui care vandalizează).

Din *perspectivă socială*, trebuie remarcat faptul că majoritatea studiilor sociologice constată că vandalismul este o conduită specifică adolescenților de sex masculin, proveniți din clasele sociale defavorizate și care trăiesc în marile orașe. Pornind de la aceste date, reprezentanții teoriei subculturilor delincvente[77] și ai versiunilor ei mai recente văd în vandalism o soluție pentru problemele grupului, percepută de vandali ca fiind echitabilă, corectă, atât în termeni instrumentali, cât și în termeni simbolici, expresivi și emoționali ; actele de vandalism oferă grupului acțiune, excitație, ocazia luării unor decizii și a asumării unor riscuri, sentimentul controlului și al puterii, senzația că se implică în ceva important și că nu rămân la periferia cursului vieții.

Încercând să realizăm o sinteză a concluziilor rezultate în urma analizei vandalismului din perspectivă socială, pentru demersul nostru este util să reținem următoarele aspecte :

- în cele mai multe cazuri, vandalismul nu este un act de agresiune lipsit de sens și motive, ci, dimpotrivă, reprezintă un act ce are și semnificație, și coerență

76. S. Cohen, „Sociological approaches to vandalism", în C. Lévy-Leboyer, *op. cit.*, p. 57.
77. J.W. Rogers, G. Larry Mays, *Juvenile Delinquency and Juvenile Justice*, John Wiley & Sons, New York, 1987, p. 250.

pentru vandali, transmițând în același timp un mesaj pentru societate; acest mesaj se poate rezuma astfel: „Dacă nu am nici un respect pentru societate – sistemul e corupt, nedrept –, nu îi voi respecta nici regulile”, în cazul vandalismului acestea fiind cele referitoare la sanctitatea dreptului la proprietate;
- deoarece vandalismul presupune forme specifice de distrugere a proprietății, aceste forme sunt determinate de anumite caracteristici ale mediului fizic--arhitectural, incluzându-se aici atât caracteristici ale habitatului (atmosfera impersonală a locului, dezintegrarea vecinătății, deficiențe ale designului arhitectural – arhitectură brutală, birocratică, anonimă –, semne de degradare ce denotă nepăsarea și lipsa de implicare a autorităților, toate acestea fiind circumstanțe frecvente în producerea vandalismului), cât și caracteristici ale civilizației și stilului de viață urban (inexistența unor facilități pentru *loisir*, mobilitatea socială etc.);
- luând în considerare diferențele relevante atât la nivel individual, cât și la nivel social-contextual, formele de vandalism vor avea preponderent valențe cathartic-expresive (ca în cazul vandalismului vindicativ sau malițios) ori valențe instrumentale (ca în cazul vandalismului achizitiv sau tactic); în general, formele instrumentale reprezintă acte planificate în funcție de consecințele estimate, pe când formele expresive presupun mai mult acte spontane și violente, comise nu atât pentru a obține anumite consecințe, cât pentru starea emoțională intensă pe care o creează.

Ținând cont de toate aceste aspecte referitoare la natura vandalismului și interpretând vandalismul ca pe o formă de încălcare a normelor sociale, cercetătorii au încercat să găsească un motiv comun pentru toate tipurile de vandalism. S-a observat că diversele tipuri de vandalism au în comun (cu excepția vandalismului de joc) faptul că derivă din sentimentul nedreptății. Pentru toate tipurile de vandalism, perceperea inechității pare să fie motivul determinant[78]. Văzut din această perspectivă, vandalismul devine o formă de restaurare a echității prin: modificarea propriilor percepții (ținta atacului capătă o semnificație negativă), schimbarea raportului avantaj-dezavantaj (de exemplu, prin distrugere/deteriorare scade valoarea proprietății celuilalt) și creșterea avantajului propriu.

Teoria modelului echității[79] (care a fost demonstrată experimental) explică producerea vandalismului prin acțiunea conjugată a trei serii de factori moderatori: autocontrolul subiectului, caracteristicile mediului fizic și caracteristicile grupului.

Autocontrolul presupune o reprezentare psihologică a nivelurilor de libertate ale individului în diferite contexte, ceea ce influențează perceperea de către acesta a funcționării alternativelor disponibile, în relație cu interesele, utilitățile etc. Cu cât crește nivelul de autocontrol, șansele de producere a actelor de vandalism scad. Perceperea autocontrolului este determinată de factori precum:
- abilitatea de a folosi autocontrolul, care depinde de abilitățile verbale, sociale, de capacitatea de a-i influența pe alții etc.;
- abilitatea de a identifica sursele inechității;
- obișnuința autocontrolului, dobândită în situații similare.

78. M. Fréchette, M. Leblanc, *op. cit.*, p. 89.
79. R.M. Barron, J.A. Fisher, *op. cit.*, pp. 63-72.

Într-o situaţie de inechitate puternică, în condiţiile unui autocontrol eficient, individul se orientează către măsuri de restaurare a echităţii acceptate social, legitime : recurge la măsurile legale de protest sau convinge persoanele cu status înalt să asigure în viitor un tratament mai echitabil. Când inechitatea este puternică, iar autocontrolul scăzut, devine foarte probabilă apariţia unor reacţii indezirabile social, având de regulă loc imediat, cu costuri relativ scăzute : vandalismul sau atacul la persoană.

În general, se poate face următoarea predicţie : în condiţii date, de inechitate puternică şi autocontrol scăzut sau moderat, vandalismul se va produce atunci când victima inechităţii va percepe drept mai mare probabilitatea de restaurare a echităţii prin vandalism decât prin atacul la persoană (de exemplu, în toate situaţiile în care sursa inechităţii este o instituţie).

Din punctul de vedere al mediului fizic, ca moderator al vandalismului, cercetătorii afirmă că aspectele fizice sunt cele ce intervin în perceperea sa ca fiind vulnerabil sau invulnerabil la atacuri. De fiecare dată când măsurile de supraveghere din partea proprietarilor lipsesc sau când sunt vizibile semne de indiferenţă din partea autorităţilor, conduitele vandale se înmulţesc. S-a observat că toate tipurile de vandalism par să fie influenţate de proprietăţile mediului fizic, deşi nu toate în acelaşi mod. De exemplu, măsurile de supraveghere şi semnele proprietăţii pot avea ca efect reducerea vandalismului achizitiv, dar, concomitent, pot favoriza actele de vandalism tactic sau vindicativ.

Caracteristicile grupului-ţintă şi ale grupului de vandali intervin şi ele ca moderatori în producerea vandalismului ; astfel, o coeziune puternică a grupului-ţintă (manifestată în relaţii de vecinătate foarte strânse) are un efect inhibitor asupra tuturor tipurilor de vandalism. Referitor la grupul de agresori, presiunea grupului pentru inducerea conformismului este un factor ce facilitează vandalismul. Însăşi existenţa grupului este un factor de creştere a vandalismului ; grupul induce sentimentul de difuzare a responsabilităţii, creează senzaţia că fiecare este anonim, conduce la certitudinea că atacatorul nu va putea fi identificat şi că va scăpa mai uşor de constrângerile normative. Într-un asemenea grup, statutul unui membru poate fi consolidat prin conduite vandale, în timp ce nonimplicarea în producerea lor conduce la marginalizare. Se creează astfel un climat care încurajează performanţa răspunsurilor agresive, de tip vandal, faţă de o ameninţare sau o situaţie inechitabilă.

În mediul şcolar, vandalismul a devenit în ultimele trei decenii un fenomen curent. În SUA, fenomenul vandalismului şi cel al violenţei şcolare au intrat în atenţia specialiştilor la mijlocul anilor '70, când o comisie a Senatului, însărcinată cu investigarea delincvenţei juvenile, a demonstrat, pe baza probelor furnizate atât de poliţie, cât şi de sistemul şcolar, o creştere dramatică a implicării elevilor în acte de violenţă şi vandalism. În faţa creşterii îngrijorării publicului faţă de acest fenomen, Departamentul pentru Sănătate şi Educaţie a întocmit un raport asupra violenţei şi vandalismului în şcolile americane, publicat în 1978, în care se arăta că[80] :

- 1,3% din elevii de gimnaziu erau victime ale violenţei în fiecare lună, 42% dintre aceştia fiind răniţi în urma acestor atacuri ;
- 3,6% din agresiunile asupra grupei de vârstă 12-19 ani se produc în şcoală ;

80. „Violent Schools – Safe Schools : The Safe School Study Report to Congress", *apud* C. Bartollas, *op. cit.*, pp. 262-263.

- 2% din elevii de gimnaziu au fost deposedaţi de bunuri în valoare de peste 10 dolari într-o singură lună; aproape 54% dintre aceste furturi s-au produs în sălile de clasă;
- costul total al delincvenţei în şcoală era evaluat la 200 de milioane de dolari în fiecare an şcolar.

În SUA, problema vandalismului şi cea a violenţei şcolare sunt abordate împreună; Astfel, violenţa şcolară este definită[81] ca „orice comportament care violează misiunea educaţională a şcolii, perturbă climatul de respect sau periclitează intenţia şcolii de a asigura un spaţiu liber de agresiunea contra persoanelor sau proprietăţii, liber de droguri, arme, tulburări şi dezordine".

Înainte de a analiza aspectele specifice vandalismului şcolar, credem că se impune observaţia că, într-o serie de ţări, şcoala ca instituţie a devenit una din ţintele preferate ale atacurilor vandale[82], atât din partea elevilor, cât şi din partea altor persoane. Pentru a explica acest fenomen, marea majoritate a studiilor fac trimitere la caracteristicile mediului fizic, în speţă la tarele arhitecturale ale clădirilor şcolare, la certitudinea că sunt nelocuite în anumite intervale de timp, la semnele de indiferenţă din partea autorităţilor etc.

În mod particular, vandalismul şcolar prezintă o serie de elemente caracteristice, legate de organizarea şi funcţionarea instituţiei educative, de caracteristicile demografice ale populaţiei şcolare, de practicile sociale specifice, de capacitatea şcolii de a eticheta/ierarhiza elevii etc. Aceste aspecte, care determină specificul vandalismului şcolar, se relevă la nivelul mai multor variabile.

1. *Indicele vandalismului şcolar* diferă de la o şcoală la alta în funcţie de:
- mărimea şcolii; cu cât o şcoală este mai mare, cu atât posibilitatea unei supravegheri continue şi eficiente scade şi cresc ocaziile actelor de vandalism; de asemenea, într-o şcoală mare se micşorează posibilitatea identificării şi sancţionării vandalilor în condiţiile în care, după cum se ştie, pedeapsa are o valoare preventivă pentru ceilalţi;
- situarea şcolii într-o zonă caracterizată de un indice mare al criminalităţii, caz în care cresc şansele ca şcoala să devină ţintă, iar elevii să dezvolte conduite deviante, prin învăţarea prin observare a unui model; astfel, în Suedia, Roos (1981)[83] a găsit cel mai mare indice de vandalism şcolar în şcolile din marile metropole, plasate în cartiere în care locuiesc familii cu probleme de integrare socială, care se află pe străzi izolate – multe dintre ele având o arhitectură tipică, fiind construite între 1960 şi 1970; nivelul de violenţă şi vandalism din şcoală depinde de caracteristicile comunităţii în care aceasta se integrează, deoarece majoritatea elevilor sunt membri ai comunităţii, fiind intens socializaţi; astfel, dacă o comunitate are un mare număr de adolescenţi care se ocupă cu traficul/consumul de droguri, de adolescenţi care fug de la şcoală şi de acasă, are numeroase bande/găşti de cartier, are mulţi adolescenţi care fură sau distrug bunurile publice, atunci şi şcolile locale vor avea o rată mare de comportamente deviante;

81. Center for the Prevention of School Violence, *A vision for safer schools*, Raleigh, 2000, p. 2.
82. J.W. Rogers, G. Larry-Mays, *op. cit.*, p. 251.
83. Roos, citat de N. Christie, *Limits to pain*, Martin Robertson, Oxford, 1982, p. 78.

în mod similar, şcolile cu un nivel redus de violenţă şi vandalism sunt integrate, de obicei, în comunităţi având rate mici de criminalitate şi comportamente deviante ;
- compoziţia etnică, socială, rasială a populaţiei şcolare ; cu cât efectivele şcolare sunt mai eterogene, cu atât indicele vandalismului şcolar creşte.

2. Ca *distribuţie în timp*, studiile raportează cea mai mare frecvenţă a conduitelor de vandalism în timpul week-end-ului şi al vacanţelor şcolare, urmate în ordine descrescătoare de intervalele de după şi de dinaintea cursurilor – aceste intervale fiind şi cele în care ţinta devine cea mai vulnerabilă. În schimb, alarmele false vizând prezenţa unor bombe sau izbucnirea unor incendii (sau alte deteriorări ale clădirilor şcolare) au loc cel mai des în timpul orelor de curs.

3. *Motivaţia specifică* include, conform studiului realizat de Kube şi Schuster (1981)[84] :
- existenţa unor deficienţe în organizarea activităţilor educative : programe rigide, orare necorespunzătoare, care pun în dificultate anumite categorii de elevi ;
- deficienţe de factură psihopedagogică : obiective lipsite de pertinenţă în raport cu aspiraţiile educative ale elevilor şi cu dinamicile de pe piaţa muncii, conţinuturi prea abstracte, metode inadecvate, deficienţe în evaluare, un stil al disciplinei şcolare fie prea strict, fie *laissez-faire* etc. ;
- anumite schimbări în mentalitatea autorităţilor şcolare ; de exemplu, evoluţia către valorile tipice societăţii de consum poate face ca atitudinea faţă de distrugerile din şcoală să devină prea tolerantă, fiind justificată de raţionamentul că oricum bunul respectiv s-ar fi uzat şi trebuia înlocuit cu unul mai performant ;
- transferul responsabilităţii financiare pentru deteriorări către companiile de asigurări ;
- atmosfera impersonală, anonimă a şcolii, care îl împiedică pe elev să se identifice afectiv cu şcoala ;
- sentimentul elevilor de a fi abandonaţi de către şcoală, acolo unde şcolile sunt concepute să funcţioneze într-o manieră deschisă şi permeabilă, fără a le oferi elevilor un cadru privat, securizant ;
- deficienţele în relaţia şcolii cu familiile elevilor, dublate de transferul reciproc al responsabilităţii pentru conduitele indezirabile ale elevilor.

4. *Costurile economice şi sociale* sunt foarte ridicate. De pildă, în cazul Suediei, Roos[85] raportează la nivelul anului 1981 că 25% din totalul costului economic al vandalismului îl reprezintă costul economic al vandalismului şcolar. Din punctul de vedere al costurilor, actele de vandalism şcolar se pot ordona pe următoarea scală :
- costuri sociale/financiare ridicate : incendierea şcolii, a bibliotecii, distrugerea reţelei informatice, a altor facilităţi etc. ;
- costuri sociale scăzute/costuri financiare ridicate : spargerea geamurilor, becurilor, deteriorarea mobilierului şcolar ;
- costuri sociale ridicate/costuri financiare scăzute : acoperirea pereţilor şcolii cu graffiti, conţinând mesaje de discriminare rasială, mesaje violente etc. ;

84. *Apud* D. Tattum, *Disruptive pupils in schools and units*, John Wiley, Chichester, 1982, pp. 123-125.
85. Roos, citat de N. Christie, *op. cit.*, p. 76.

– costuri sociale scăzute/costuri financiare scăzute : risipa de hârtie, deteriorarea cataloagelor, carnetelor de elev, a afişelor etc.

5. Ca *tipologie*, în şcoală predomină vandalismul de joc, vandalismul vindicativ şi cel maliţios ; deşi foarte rare, vandalismul achizitiv şi cel tactic nu sunt cu totul străine de mediul şcolar. Spre deosebire de vandalismul de joc, la care intenţia distructivă nu este întotdeauna decelabilă, tipurile vindicativ şi maliţios sunt reprezentative pentru vandalismul şcolar. Ambele pot fi orientate atât împotriva colegilor, cât şi împotriva autorităţilor şcolare. Astfel, dacă un elev se simte defavorizat în comparaţie cu un coleg, din punctul de vedere al posesiunilor lor (rechizite, vestimentaţie), dar şi al rezultatelor şcolare, dacă nivelul său de autocontrol este scăzut, el poate încerca să restaureze echitatea printr-o conduită vandală de tip achizitiv, vindicativ sau maliţios. În mod analog, ori de câte ori relaţia cu un profesor este frustrantă pentru un elev cu o imagine de sine negativă, care percepe o atitudine ostilă a profesorului faţă de el, dacă elevul nu estimează efecte benefice în urma discuţiei/protestului în faţa agentului frustrant, şansele unei reacţii de tip vandal sunt foarte mari ; într-o asemenea situaţie, el va ataca însemnele autorităţii şcolare – catedră, catalog, material didactic –, căutând să-şi restabilească echilibrul emoţional.

Pentru a explica asemenea situaţii, Dollard a elaborat în 1939[86] aşa-numita teorie a „ţapului ispăşitor" ; conform acestei teorii, dacă energia psihică mobilizată pentru realizarea unui scop este inhibată, rezultă o stare de frustrare (sau „instigarea la agresiune") care urmăreşte suprimarea cauzei frustrării şi instaurarea echităţii. Dacă încărcătura agresivă nu poate fi îndreptată împotriva agentului frustrării, atunci apare o deplasare a agresiunii spre alte ţinte, care îndeplinesc rolul de „ţap ispăşitor".

6. *Semnificaţia vandalismului şcolar* trimite, în majoritatea cazurilor, la o reacţie de protest. Vandalismul în şcoală poate fi interpretat ca o cale de a depăşi plictiseala, ca un act de răzbunare împotriva unei situaţii percepute ca nedreaptă sau ca un protest împotriva autorităţilor şi regulilor şcolare. Toţi elevii care comit intenţionat conduite vandale au ca numitor comun un nivel scăzut al autocontrolului, o stimă de sine slabă şi o toleranţă redusă la frustrare.

Desigur, există în fiecare şcoală elevi cu conduite vandale izolate, accidentale, unice şi elevi la care reacţia de tip vandal s-a cronicizat ; ca semnificaţie, cele două situaţii diferă, cu atât mai mult cu cât se ia în considerare şi tipul de vandalism. La copii, subiecţi la care autocontrolul nu este încă format, conduitele de vandalism sunt, între anumite limite, naturale şi orice asemenea incident în şcoală poate fi prelucrat în sens pedagogic, urmărindu-se un dublu obiectiv : învăţarea-exersarea autocontrolului şi evitarea/diminuarea situaţiilor frustrante, inechitabile. Când însă asemenea demersuri nu duc la rezultate, iar tipul de reacţie agresivă se fixează şi se generalizează, semnificaţia acestui tip de conduită este aceea a unei inadaptări severe la normele şi valorile şcolare, care va avea nevoie, pentru a fi diminuată, de un demers specializat (vezi capitolul IV).

Consecinţele vandalismului şi ale violenţei şcolare sunt diverse şi afectează în cel mai înalt grad eficienţa şcolii ca instituţie educativă. În primul rând, într-o şcoală cu

86. Vezi R. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.), *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, p. 15.

o rată înaltă a vandalismului şi violenţei dispare sentimentul de libertate personală, concomitent cu creşterea sentimentului de teamă, atât printre elevi, cât şi printre profesori. C. Haney şi Ph. Zimbardo, doi dintre cei mai reputaţi experţi în domeniul psihologiei sociale, făceau următoarea comparaţie între şcolile publice americane şi închisori[87] : şcolile, ca şi închisorile au o arhitectură rigidă, impersonală şi interioare dezolante, cenuşii ; şcolile le acordă profesorilor puterea arbitrară de a pedepsi şi umili copiii al căror comportament e definit ca inacceptabil ; şcolile presupun formaţii pe grupe înregimentate – clasa de elevi – şi o serie de reguli de conduită, incluzând deplasarea ordonată, la semnalul sonor dat de sonerie sau de clopoţel ; şcolile restricţionează mişcarea elevilor în clădire şi uniformizează înfăţişarea elevilor, prin diverse coduri de ţinută vestimentară ; atmosfera impersonală din clasele cu efective mari de elevi face ca elevii să se piardă în mulţime şi nu încurajează afirmarea de sine.

Sentimentul de insecuritate din şcoală face ca profesorii să devină mai puţin deschişi şi receptivi la nevoile elevilor, mai puţin implicaţi în activitatea din clasă ; membrii corpului profesoral nu mai doresc să rămână în şcoală după terminarea programului educaţional formal şi să realizeze diverse activităţi educaţionale nonformale cu elevii. În acelaşi timp, profesorii devin mai preocupaţi de securitatea lor în şcoală şi cer iniţierea de măsuri care să le garanteze siguranţa fizică.

În altă ordine de idei, creşterea vandalismului şi a violenţei în şcoală poate determina multe şcoli să înmulţească regulile de conduită şi sancţiunile pentru devianţele „minore", cum ar fi, de exemplu, extorcarea unor mici sume de bani sau a ţigărilor de la colegi. În final, ca o ultimă consecinţă, creşterea ratei vandalismului şi a violenţei în şcoală contribuie la diminuarea respectului faţă de autorităţi în general, faţă de autorităţile şcolare în special.

2.6. Violenţa în şcoală

Violenţa este, din punct de vedere statistic, cea mai frecventă conduită de devianţă şcolară. Mass-media, cercetările şi statisticile oficiale raportează o creştere spectaculoasă a fenomenului în ultimele trei decenii în mai multe ţări ale lumii, astfel încât escaladarea violenţei în şcoală a devenit cea mai vizibilă evoluţie din câmpul educaţiei formale ; performanţele şcolare sau progresul în democratizarea sistemelor educative sunt în prezent realităţi mai puţin evidente comparativ cu înmulţirea actelor de violenţă în şcoală. Dacă, în fazele de început ale educaţiei şcolare, predomina violenţa profesorului asupra elevilor, democratizarea educaţiei a antrenat o deplasare a violenţei către elevi, canalizând-o dinspre elevi spre profesori.

Cercetătorii[88] sunt de acord că statisticile şi rapoartele oficiale nu redau adevărata amploare a fenomenului violenţei şcolare şi că nu se poate realiza o contabilizare riguroasă a incidentelor de violenţă din şcoli deoarece :

- multe victime nu raportează agresiunile fie din teamă faţă de posibile răzbunări, fie pentru a-şi conserva statutul în cadrul grupului, fie pentru că nu vor să-i implice pe adulţi în rezolvarea problemelor lor ;

87. C. Haney, Ph. Zimbardo, „The Blackboard Penitentiary – It's Tough to Tell a High School from a Prison", în *Psychology Today*, 9, iunie 1975, p. 106.
88. Vezi M.E. Rice, G.T. Harris, Q. Varney, *Violence in institutions*, Hognfe & Hubers Publishers, 1995.

– printre directori sau alți reprezentanți ai autorității școlare este frecventă concepția conform căreia actele de violență fizică (comise împotriva elevilor sau/și împotriva profesorilor) sau actele de vandalism reprezintă o problemă internă, care privește doar școala.

Un alt motiv care explică de ce nu se poate ține o evidență strictă a cazurilor de violență în școală îl reprezintă așa-numita violență ascunsă ; sintagma „violență ascunsă", folosită în special în literatura americană de specialitate[89], atrage atenția asupra unui aspect important în înțelegerea violenței școlare : dacă știrile din mass-media cu privire la schimburile de focuri de armă din școli contribuie la conștientizarea de către publicul larg a creșterii ratei violenței școlare, ele creează, concomitent, și impresia că în școală violența se reduce la împușcături. În realitate, violența se exprimă în numeroase forme, operează în școală la nivel structural și cultural, determină frică, suferință fizică și psihică, reducând oportunitățile educaționale și generând metode de disciplinare a elevilor tot mai dure. Violența ascunsă – în mare parte, aceasta este o formă de violență subiectivă, resimțită doar de victimă – e un produs, un construct sociocultural ; unii elevi resimt un anumit gest ca pe o formă de violență, în timp ce alții nu îl percep la fel. De asemenea, violența ascunsă include conduite ostile care nu lasă loc interpretărilor subiective, ca de exemplu : hărțuirea sexuală, folosirea poreclelor umilitoare, bruscarea unui elev mai mic, mai puțin puternic fizic și psihic, de către un elev mai mare, mai puternic etc. Toate acestea sunt forme de violență ascunsă care nu sunt întotdeauna observate, fiind cel mai puțin discutate atunci când se abordează tema violenței școlare. Și totuși, ele rămân probleme deosebit de importante în școală.

Violența ascunsă include forme de conduită care se manifestă zilnic, uneori departe de ochii și urechile autorităților școlare, alteori chiar în fața acestora. În mod ironic, violența ascunsă se produce de multe ori în spațiile publice : în bibliotecă, pe coridoare, la cantină, în curtea școlii ; uneori ea implică o serie de conduite discrete și expeditive, ca în cazul în care un băiat atinge sânii unei fete în aglomerația de pe coridor sau când un grup de fete împinge o altă fată într-un elev care stă pe margine și privește, când un elev este încuiat într-un anumit spațiu la școală, când un elev devine ținta ironiilor celorlalți din cauza aspectului său fizic. Violența ascunsă se produce și în spații mai puțin populate, cum ar fi grupurile sanitare, cabinetele, coridoarele mai puțin circulate ; acestea sunt locurile în care unii elevi sunt frecvent hărțuiți sau agresați.

Deși vizibile, unele dintre aceste forme de violență rămân ascunse tocmai din pricină că sunt atât de frecvente, atât de comune și deci acceptate, încât au devenit practic invizibile pentru orice adult care urmărește interacțiunea elevilor în școală.

Chiar și aproximative, cifrele care au rezultat în urma anchetelor desfășurate sunt impresionante, demonstrând creșterea alarmantă a fenomenului ; astfel, de exemplu, în SUA, conform rezultatelor unei anchete desfășurate de National Crime Survey în 1979, McDermott[90] consemna că 14% din furturile comise cu violență, 12% din atacurile cu vătămare corporală gravă și 64% din tâlhării au avut loc în școli. Potrivit acestui

89. J. Burstyn & Co, *Preventing Violence in Schools. A Challenge to American Democracy*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, 2001, p. 30.
90. *Apud* M.B. Strauss, *Violence in the lives of adolescents*, W.W. Norton, 1995, p. 57.

studiu, violenţa personală prezintă indicele cel mai mare în şcoală, comparativ cu toate celelalte medii instituţionale din societate, mediul şcolar fiind cotat ca având cei mai înalţi indici ai agresivităţii[91].

La începutul deceniului zece, un studiu realizat tot în SUA[92] arăta că :

- 20% din fenomenul global al victimizării copiilor se petrece în şcoală sau în jurul şcolii ;
- agresiunea fizică este a treia cauză de rănire în şcoală, după căzături şi rănirile la activităţile sportive ; agresiunea fizică include bătaia (54%), împuşcarea (14%), căderea în urma împingerii (11%), lovirea (9%), lovirea cu un corp contondent (8%) ;
- majoritatea agresiunilor (47%) se produc asupra elevilor din grupa de vârstă 10-14 ani ; 18% dintre agresiuni sunt comise asupra elevilor cu vârste între 6 şi 9 ani ;
- conduitele deviante ale elevilor au devenit mai violente, iar agresorii au vârste tot mai mici, sunt din ce în ce mai tineri ;
- în SUA se introduc zilnic în şcoli aproximativ 270.000 de arme ;
- 9% din elevii de clasa a VIII-a aduc la şcoală o armă de foc, un cuţit sau vin cel puţin o dată pe lună împreună cu grupul de prieteni, pentru a-şi asigura securitatea.

Un alt studiu realizat în acelaşi an, tot în SUA[93], pe un eşantion de 65.000 de elevi din clasele a VI-a – a XII-a, s-a finalizat cu următoarele concluzii :

- 50% din subiecţi cunosc cel puţin un elev care a abandonat şcoala pentru a se simţi în siguranţă ;
- în fiecare zi 160.000 de elevi lipsesc de la anumite activităţi şcolare deoarece se tem să nu fie răniţi ;
- 20.000 de elevi sunt în mod constant bătuţi la şcoală de alţi elevi ;
- 81% din elevi afirmă că ar fi mai fericiţi dacă s-ar simţi în siguranţă la şcoală.

În Canada, un studiu realizat de Consiliul Superior al Educaţiei din Québec[94] a descoperit că 41% din elevii de şcoală primară au fost victime ale violenţei la şcoală. În Norvegia, D. Olweus[95] a finalizat un studiu naţional asupra violenţei şcolare în urma căruia a rezultat că 15% din elevi au fost implicaţi în acte de violenţă la şcoală. În Marea Britanie, o cercetare realizată de specialiştii de la Universitatea din Sheffield[96] raportează că 27% din elevi au fost victime ale violenţelor în şcoală ; dintre aceştia, 10% au fost agresaţi de mai multe ori pe săptămână. Alte studii[97], realizate în Spania, Olanda, Australia, Finlanda, Scoţia, avansează cifre comparabile cu cele deja menţionate.

O dată cu înmulţirea cazurilor de violenţă în şcoală, s-au intensificat şi preocupările de studiere a fenomenului, astfel încât actualmente literatura de specialitate operează

91. E. Fattah, *op. cit.*, p. 83.
92. Studiu citat în *U.S. News and World Report*, 8 noiembrie 1993.
93. Studiu citat de M. Sanders, în *Preventing Gang Violence in Your School*, Johnson Institute, Minneapolis, 1995, p. 1.
94. G. Dumas, citat de E. Fattah, *op. cit.*, p. 78.
95. Vezi D. Olweus, *Bullying at School : What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford, 1993.
96. National Children Bureau, „Bullying", în *Bullying Issues*, vol. 13, p. 1, Educational Publishers, Cambridge, 1998.
97. *Ibidem*, p. 3.

cu o terminologie specifică pentru a nuanța conceptul general de „violență în școală". În literatura anglo-saxonă de specialitate se folosesc termenii :

- *agression*, prin care se înțelege comiterea unui atac fără o provocare, atac ce este consumat în plan fizic sau verbal ;
- *agressivity*, care desemnează componenta normală a personalității, agresivitatea latentă, potențialul de a comite atacuri ;
- *agressiveness*, prin care se înțelege o stare relativ propice comiterii unei agresiuni, susținută de anumite trăsături ale persoanei, ce se pot exprima ca forme adaptate social ale agresivității : competitivitatea, combativitatea, inițiativa, curajul, ambiția etc. ;
- *mobbing*, care se referă la atacurile în grup ale unor copii asupra unui alt copil ; actualmente, sensul acestui termen este acoperit de noțiunea de „bullying", care se referă atât la atacurile/terorizarea/intimidarea în grup, cât și la cele/cea individuale(ă) ;
- *bullying*, termen care tinde să fie adoptat în limbajul de specialitate universal și care desemnează un gen de violență pe termen lung, atât fizică, cât și psihologică, inițiată de un individ sau de un grup și direcționată împotriva unui individ care nu se poate apăra în contextul respectiv. Definiția lui Tattum[98] pune accentul asupra unei alte variabile decât contextul : *bullying* este „dorința intenționată, conștientă de a răni o altă persoană și de a o pune într-o situație stresantă" ; cercetătorul norvegian D. Olweus, cel care a consacrat termenul, îl definește[99] astfel : expunerea repetată și de lungă durată a unei persoane la acțiuni negative din partea uneia sau mai multor persoane ; acțiunea negativă se produce atunci când un individ încearcă în mod intenționat să prejudicieze, să aducă injurii sau să inducă o stare de disconfort unei alte persoane ; acțiunile negative pot fi realizate prin contact fizic, cuvinte, gesturi obscene, prin refuzul de a îndeplini o rugăminte etc. ; termenul *bullying* nu trebuie folosit atunci când conflictul are loc între doi subiecți cu forțe (fizică și psihologică) aproximativ egale ; folosirea corectă a termenului presupune existența unui dezechilibru, a unei relații de putere asimetrice – persoana expusă acțiunilor negative are dificultăți în a se apăra, fiind neajutorată în fața agresorului.

În literatura francofonă de specialitate circulă următorii termeni :

- *violence*, care definește situația de interacțiune în care unul sau mai mulți actori acționează, direct sau indirect, prejudiciindu-i pe alții la niveluri variabile : fie în integritatea lor fizică, fie în integritatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participarea lor simbolică și culturală[100] ;
- *violence ressentie* sau violența resimțită, subiectivă, care nu poate fi reperată din exterior, deoarece este resimțită ca atare numai de către victimă[101] ;

98. *Apud* National Children's Bureau, *op. cit.*, p. 1.
99. D. Olweus, „Bully/victim problems among school children : Basic facts and effects of a school based intervention program", în D. Pepler & K.H. Rubin (coord.), *The Development and Treatment of Childhood Agression*, N.J. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1991, p. 411.
100. J. Pain, *Écoles : violence ou pédagogie ?* , Matrice, Vignieux, 1992, p. 88.
101. É. Debarbieux, *La violénce dans la classe*, ediția a II-a, ESF, Paris, 1991, p. 28.

- *les brimades*, care desemnează violența psihologică (insulta, farsa, minciuna);
- *bullying*, termen preluat din limba engleză, cu aceeași semnificație.

Violența în școală este un fenomen extrem de complex, cu o diversitate de forme de manifestare ce justifică folosirea terminologiei specializate, rafinate. Astfel, școala este spațiul de manifestare a conflictelor între copii și între adulți și copii, iar raporturile de forță sau planul în care se consumă conduitele ofensive (verbal, acțional, simbolic) sunt variabile importante în înțelegerea fenomenului. De aceea, când vom folosi noțiunea generală de „violență", vom desemna orice comportament al cărui scop este prejudicierea sau distrugerea victimei[102]. În orice atac agresiv vom regăsi apelul la forță pentru transformarea unui individ în instrument în folosul personal și apelul la violență pentru înlăturarea/devalorizarea semenului perceput ca adversar. De aceea, forme de violență vor fi orice cuvânt, privire, gest sau conduită care cauzează sau amenință să cauzeze un prejudiciu fizic ori psihic sau un disconfort persoanei, sentimentelor sau bunurilor ei. Sub eticheta „violență" descoperim o diversitate de forme de conduită, care descriu, sub aspectul intensității, o linie continuă: la intensitatea cea mai mică, violența presupune confruntarea vizuală, poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator; refuzul de a acorda ajutor, bruscarea, lovirea cu diverse obiecte, pălmuirea, împingerea, aruncarea, înjunghierea și împușcarea sunt forme de intensitate crescută ale violenței.

Revenind la aspectul complexității și diversității violenței școlare, vom ilustra aceste caracteristici apelând la câteva *tipologii*, care permit sublinierea specificului acestui fenomen. Astfel, *în funcție de planul de manifestare a atacului*, corelat cu tipul de prejudiciu adus victimei, se poate discerne între *violența fizică* și *violența psihologică, verbală*. Efectele violențelor fizice vizează atât sănătatea și integritatea corporală a victimei, cât și evoluția sa psihologică: în plan cognitiv, autopercepția negativă, iar în plan emoțional, teama, depresia. Violențele verbale, psihologice, afectează în principal stima de sine: victimele se simt devalorizate, își pierd încrederea în posibilitățile proprii, devin anxioase. Un studiu britanic[103] a ajuns la concluzia că în fiecare an 10 elevi au tentative de suicid determinate de actele de violență de la școală; același studiu mai arată că 80% din victimele violențelor consideră violența verbală mai stresantă decât atacurile fizice (cu o distribuție interesantă a răspunsurilor după variabila sex: fetele consideră atacurile fizice mai stresante, în timp ce băieții se tem mai mult de violențele verbale), iar 30% din victime afirmă că agresiunile le afectează capacitatea de a se concentra asupra sarcinilor școlare.

O altă tipologie a conduitelor de violență în școală, care combină mai multe criterii – *planul agresiunii (verbal/fizic), gradul de deschidere (directă/indirectă), și tipul de implicare a agresorului (activă/pasivă)* –, a fost realizată de J. Hebert[104] și include:
- agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg;
- agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substitut al victimei;

102. N. Mitrofan, „Agresivitatea", în A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 433.
103. Vezi Action for Children, „Bullying in School", în *Bullying Issues*, vol. 13, Educational Publishers, Cambridge, 1998, p. 6.
104. J. Hebert, *La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention*, Éditions Logiques, Montréal, 1991, p. 49.

- agresiuni active verbale directe: injuria, amenințarea;
- agresiuni active verbale indirecte: calomnia;
- agresiuni pasive fizice directe: împiedicarea producerii unui comportament al victimei;
- agresiuni pasive fizice indirecte: refuzul de a realiza o sarcină, o activitate, de a da curs unei rugăminți;
- agresiuni pasive verbale directe: refuzul de a vorbi;
- agresiuni pasive verbale indirecte: negativismul.

După *criteriul aspectului clinic*, conduitele de violență școlară se structurează astfel: *violențe determinate de conflicte „normale" între colegi*; *violențe determinate de conflicte între bande/grupuri de elevi* și *violențe determinate de conflictul adult-elev.*

1. *Conflictele „normale" între colegi* produc manifestări de violență diverse, determinate de dezacorduri, neînțelegeri, nepotriviri între dorințele elevilor sau de lupta pentru status; se vorbește de un asemenea conflict atunci când cei doi combatanți sunt la fel de puternici din punct de vedere fizic sau psihic și sunt la fel de agresivi. Încăierările, bătăile între elevi se iscă în școală din nenumărate cauze; inclusiv condițiile meteorologice au un rol catalizator (se vorbește despre „legea termică" a agresivității, pe baza observației că cele mai multe violențe se produc în zonele sau anotimpurile călduroase). Bătaia este o expresie culturală a frustrării; în școală, bătăile nu încep dintr-o dată, nici la întâmplare – așa cum s-ar putea crede –, ci sunt expresii ale unui tipar comportamental structurat. Elevii știu că vor primi diverse recompense pentru comportamentul lor violent: o atenție mai mare din partea celorlalți și, uneori, respect și accesul la un anumit status. Băieții și fetele se bat la școală deoarece aici se întâlnesc cel mai frecvent cu dușmanii lor. Bătăile apar în urma rivalităților de pe terenul de sport, din clasă sau din afara școlii; toți elevii se întâlnesc în spațiul public al școlii, iar dacă unii dintre ei au inamici, la școală nu au cum să-i evite.

Elevii aparțin unei rețele de sisteme sociale – familie, comunitate, grup școlar –, iar *pattern*-ul comportamental ofensiv e structurat, de cele mai multe ori, în afara școlii; este evident, dată fiind responsabilitatea comunității și familiei în socializarea elevilor, că violența nu se poate opri la porțile școlii. S-a observat[105] că în special elevii care beneficiază de mai puțină atenție din partea profesorilor sunt cei care prezintă cel mai înalt risc de a se implica în asemenea confruntări. Mulți elevi se bat pentru că au învățat – observând ceea ce se întâmplă în familie, în vecinătate, în cultura de apartenență – că evitarea unei confruntări fizice nu aduce respectul celorlalți, ci mai curând etichetarea ca „fricos", „găină", „laș". De aceea, bătaia nu trebuie văzută doar ca o problemă a unor elevi lipsiți de autocontrol – așa cum încă mai cred mulți profesori și psihologi –, ci ca exprimând anumite inechitabilități din cultura de referință. Copiii care cresc în familii sărace, care se simt devalorizați, amenințați, care sunt martori ai violenței în propriile familii, care sunt frecvent pedepsiți corporal și care sunt adesea frustrați la școală sunt cei care se bat cu colegii lor cel mai des.

Mai cu seamă în prezent, cultura adolescenților pare a fi centrată pe violență, fenomen la care au contribuit familia, școala, industria divertismentului și mass-media.

105. J. Burstyn, *op. cit.*, p. 23.

Percepţia majorităţii elevilor din şcolile având rate înalte ale violenţei este că cei mai mulţi adulţi nu înţeleg şi nu le pasă de nevoia lor de autoprotecţie. Dacă percepţia unui adolescent este că pentru a supravieţui are nevoie să poarte o armă sau să se afilieze la o bandă, el va proceda în consecinţă. Iar un adolescent care are o armă asupra sa crede că deţine o putere nelimitată.

Probabilitatea ca un elev să se angajeze în conduite violente depinde de percepţia sa asupra viitorului (status/consecinţe ale conduitei, chiar scopurile de lungă durată pe care le urmăreşte) şi de sentimentele sau interesele sale afective. Din aceste motive, implicarea fetelor, respectiv a băieţilor în bătăi sau alte conduite ofensive diferă semnificativ[106] : băieţii se bat pentru status, pentru a-şi afirma masculinitatea, în timp ce fetele se bat mai puţin pentru status şi mai mult din rivalitate, atunci când apar, de pildă, raporturi de concurenţă pentru atenţia aceluiaşi băiat.

În lucrarea sa despre manifestarea masculinităţii în context şcolar, B. Franck[107] identifică trei domenii tradiţionale în care se menţine masculinitatea. Acestea sunt : corpul, sporturile şi sexualitatea. Cele trei domenii constituie o hegemonie care devine calea culturală dominantă de afirmare a masculinităţii în contextul şcolar. Masculinitatea dominantă în şcoală se dezvoltă în jurul utilizării corpului propriu de către băieţi. Apartenenţa la grup este determinată de demonstrarea puterii fizice, de asumarea curajului fizic sau de încălcarea normelor. Perceperea excelenţei în aceste direcţii de acţiune îi conferă unui anumit elev o serie de privilegii, iar eşecul determină marginalizarea şi etichetarea sa. Băieţii care nu pot excela în aceste domenii sau care nu le valorizează suficient devin victimele celorlalţi colegi băieţi. Studiile demonstrează că băieţii sunt mai frecvent victimele agresiunii colegilor decât fetele.

Aceste agresiuni pot intra în sfera violenţei ascunse – poreclire, ironizare, hărţuire – sau a violenţei manifeste – atac în grup, extorcare etc. Dominarea celorlalţi şi obţinerea unui status prin afirmarea masculinităţii, o dată realizată, nu e stabilă sau definitivă, ci trebuie probată în faţa colegilor ori de câte ori este nevoie. În şcoală, coridoarele, sălile de clasă, terenul de sport, cantina sunt locuri în care un băiat îşi poate demonstra – prin ironizare, violenţe verbale sau intimidare fizică – apartenenţa la grupul elitei masculine sau poate încerca să devină liderul ei. Cu cât un elev va exhiba mai mult asemenea comportamente, cu atât grupul îi va recunoaşte un status mai înalt. Lupta pentru afirmarea masculinităţii şi mijloacele acesteia – hărţuire, agresiune, intimidare – ţin, într-o mare măsură, de violenţa ascunsă : cele mai multe incidente violente se petrec în anonimat, fără ca adulţii care deţin responsabilităţi în a stopa asemenea evenimente să le cunoască măcar.

Pentru elevii implicaţi în astfel de incidente violente, afirmarea masculinităţii este mai mult o *violenţă tacită*, în sensul că e mai mult înţeleasă decât exprimată. Această violenţă tacită avertizează elevii să nu depăşească anumite limite sociale, dacă vor să nu se teamă sau să evite alte consecinţe neplăcute ; în virtutea violenţei tacite, de exemplu, prietena unui băiat din elita masculinităţii va rămâne neatinsă de un elev marginalizat, cei marginalizaţi nu vor merge la petrecerile celor puternici sau nu vor avea putere de

106. *Ibidem*, pp. 62-104.
107. B.W. Franck, „Masculinities and schooling. The making of men", în J.R. Epp & A.M. Watkinson (coord.), *Systemic Violence. How Schools Hurt Children*, Falmer P., Londra, 1996, p. 117.

convingere în cazul în care se dezbate o anumită decizie referitoare la viața școlară. Violența tacită reprezintă expectanța de a se produce violența, bazată pe experiențele anterioare și pe afirmarea masculinității anumitor elevi.

Conflictul dintre băieții/elevii marginalizați și elita masculină nu implică întotdeauna confruntarea față în față. Elita masculină poate provoca, intimida un băiat marginalizat și în absența acestuia, prin conduite de vandalism, de exemplu. Distrugerea sau însușirea bunurilor acestuia transmite un mesaj clar pentru cel dominat: să nu depășească limitele impuse de ierarhia puterii în școală.

De cele mai multe ori, fetele se implică în conduite violente pentru a-și demonstra loialitatea față de o prietenă sau dragostea pentru un băiat. Și pentru adolescenți, dar mai ales pentru adolescente, sexualitatea este extrem de importantă. Să fie atractivă sexual este o condiție a popularității unei fete în școală. De aceea, a avea un prieten este mai important, pentru o fată, decât a avea o prietenă, pentru un băiat. Preocupați să-și afirme masculinitatea, băieții sunt în mod particular mai interesați să facă multe cuceriri decât să se implice doar într-o singură relație. Această diferență în perceperea importanței partenerului pentru status explică de ce fetele devin agresive când se simt amenințate cu deposedarea de obiectul iubirii lor de către o rivală. Majoritatea fetelor, dar și a băieților cu conduite agresive în școală cred că cea mai bună cale pentru a-ți demonstra iubirea/loialitatea față de partener este să te bați pentru el. Chiar dacă nu se ajunge la o adevărată confruntare fizică cu un/o rival/rivală, procesul de curtare, flirtul, implică amenințarea cu violența; lovirea, pălmuirea, tachinarea se întâlnesc mai frecvent la fete decât la băieți[108]. Violențele tipic feminine din școală se produc adesea în jurul reputației proaste a unei eleve; bătaia administrată de eleve unei colege cu o astfel de reputație poate fi legată de protejarea relației afective personale sau poate fi aplicată în scop „educativ" sau „reeducativ": elevei bătute i se face cunoscut, prin intermediul corecției fizice, eșecul ei în aderarea la un anumit cod al feminității și i se transmite clar să se subordoneze valorilor grupului dominant.

Atât fetele, cât și băieții se implică în violențe pentru a apăra un prieten sau un membru al grupului. Confruntarea fizică este percepută ca un mod de a demonstra afecțiunea și loialitatea fără a părea slab. Într-o relație de prietenie amicală, ca și într-o relație de prietenie romantică, expectanța elevilor este că cel pentru care se bat se va bate, la rândul său, pentru ei.

Și fetele, și băieții care manifestă conduite violente în școală explică acest comportament făcând trimitere la relația supraviețuire-vulnerabilitate. Pentru a rezista într-o școală violentă, este crucial să nu arăți sub nici o formă vulnerabilitate, slăbiciune. Singura variantă de reacție este înfruntarea; se creează astfel o dispoziție care face ca elevii agresivi să reacționeze foarte prompt – verbal sau comportamental – la cea mai mică provocare din partea colegilor, pentru a demonstra că nu sunt slabi.

O variantă de înfruntare este afilierea la diverse grupuri; pentru majoritatea elevilor, a fi în siguranță la școală presupune a fi împreună, a discuta, a te îmbrăca și a te comporta într-un mod similar cu membrii grupului de apartenență. Cei care nu se afiliază nici unui grup, cei respinși de covârstnici din cauza aspectului lor fizic sau a

108. K. Williams, „Frontin' It: Schooling, Violence and Relationship in the Hood"; în J. Burstyn, *op. cit.*, p. 102.

absenței performanței răspunsului agresiv sunt cei tăcuți, timizi, care evită confruntarea sau nu știu să se bată. Acești elevi au scris pe frunte cuvântul „victimă".

În ciuda nevoii de a acționa astfel încât să nu arate nici o slăbiciune, elevii negociază foarte atent relațiile interpersonale cu prietenii sau cu partenerii sexuali. Toți tinerii se orientează către relații care să le asigure securitatea. Afilierea la un grup sau la o bandă și comportamentul masculin evident sunt cele două mijloace utilizate de băieți pentru a dezvolta relații securizante. Fetele utilizează și ele strategia afilierii la grup sau varianta cuplării cu băieți populari, puternici, masculini, pentru a-și asigura securitatea în școală. În grupul de băieți, cel mai înalt status îl deține cel ce are cele mai multe experiențe sexuale[109]; cei care dau dovadă de slăbiciune, comportamente feminine, nonagresive, sau despre care se crede că nu și-au început încă viața sexuală sunt umiliți de colegii lor. În timp ce fetele localizează sursa securității lor în relații de prietenie apropiate, calde (petrec mult timp împreună, stau alături în sala de clasă, își fac un program comun în afara școlii), băieții se simt în siguranță în cadrul bandelor.

2. *Violențele determinate de rivalitatea și conflictele dintre bande/grupuri de elevi* au fost descrise prin termenii *mobbing* sau *bullying*; ambii termeni au în comun semnificația lipsei de echilibru, a inegalității șanselor între agresor și victimă. Și în cazul acestui tip de violențe, se poate reprezenta o linie continuă a creșterii intensității și gravității conduitelor aferente, acoperind o diversitate de forme de manifestare, de la violența verbală până la cea fizică. Se poate vorbi de violența determinată de rivalitățile dintre bande sau de dominația unei singure bande într-o școală atunci când[110]:

- doi sau mai mulți elevi cunoscuți ca aparținând unei bande comit împreună un act violent;
- un elev comite un act violent cu sprijinul bandei, ca formă de intimidare;
- un lider de bandă comandă un act violent;
- o bandă primește diferite recompense ca rezultat al unui act violent, chiar dacă actul violent e comis de un singur elev, ca în cazul în care acesta extorchează bani (așa-numita „taxă de protecție") de la alți elevi și îi împarte cu ceilalți membri ai bandei;
- actul violent este precipitat de asocierea, într-o manieră simbolică, cu banda, ca în situațiile de genul: scrierea mesajelor graffiti ale bandei pe pereții școlii, desfigurarea/ștergerea mesajelor graffiti aparținând altei bande, concomitent cu promovarea propriului mesaj, scandarea devizei sau expresiilor tipice ale bandei înainte de sau în timpul incidentului violent, declanșarea unui conflict din cauza exhibării unor gesturi tipice bandei de către un membru al acesteia.

Mai multe studii au observat că, începând cu anii '90, școlile au devenit un teren atrăgător pentru înregimentarea tinerilor în bande și pentru manifestarea violenței între bande. Violențele asociate cu existența unor bande în școală variază în funcție de școală, depind de structura economică și socială a comunității, de existența unei tradiții a bandelor în școala respectivă, de nivelul de cristalizare și coeziune al bandei, de existența unei piețe de droguri și a rețelelor de traficanți în jurul școlii.

109. *Ibidem*, p. 99.
110. M. Sanders, *op. cit.*, p. 11.

În cele mai multe cazuri, bandele de tineri desfăşoară diverse activităţi delincvente : extorchează mărfuri sau bani de la elevi, jefuiesc, intimidează rezidenţii din vecinătatea şcolii, comercializează bunuri furate etc. Anumite bande au devenit atât de bine organizate şi de sofisticate, încât poliţia le asimilează cu crima organizată. Deşi termenul *bandă* a devenit conceptul-cheie în investigarea activităţii criminale colective a tinerilor din zonele urbane, nu există încă un consens[111] cu privire la definiţia bandei. În marea majoritate a definiţiilor apar următoarele şase elemente : organizarea, existenţa unui lider, existenţa unui teritoriu, asocierea pe durate semnificative de timp, existenţa unui scop precis şi implicarea în activităţi ilegale. După M. Sanders[112], o bandă este un grup de indivizi cu vârste cuprinse între 8 şi 80 de ani ; grupul are o ierarhie care cuprinde membrii marginali, elita şi liderul. Membrii bandei petrec mult timp împreună, iar funcţia ei cea mai importantă este implicarea în activităţi criminale, în grup sau individual, cu susţinerea grupului. Prin afilierea la grup, membrii acestuia îşi satisfac nevoia de apartenenţă ; ei îşi structurează o identitate însuşindu-şi numele bandei, deviza sa, porecla sau numele de cod, gesturile rituale specifice bandei (salut, gest de avertizare etc.) şi acţionează în teritoriul acesteia. După W. Miller[113], bandele sunt responsabile în SUA de mai mult de o treime din delincvenţa juvenilă, terorizează întreaga comunitate şi menţin şcolile din mediul urban în stare de asediu. Bandele concurează cu şcoala şi alte instituţii sociale pentru autoritate ; violenţele din şcoală, din familie, din cartier determină mulţi elevi să caute protecţie prin afilierea la bande. Tânărul, o dată afiliat, este în siguranţă prin simpla semnalare a apartenenţei la bandă, şi anume : purtând culorile specifice bandei, adoptând stilul ei vestimentar şi însuşindu-şi codul de comunicare – verbală şi gestuală – caracteristic bandei.

Bandele din mediul urban preiau uneori controlul asupra şcolilor, fapt care se manifestă prin perceperea „taxei de intrare" în şcoală sau prin perceperea „taxei de protecţie" de la elevii care vor să evite să fie agresaţi de membrii bandei. Frica şi intimidarea îi fac pe elevi şi profesori să nu raporteze activităţile bandei autorităţilor în drept. Acolo unde asemenea activităţi au fost raportate, măsurile de securitate luate în şcoală au fost extreme, de natură să o transforme într-o adevărată fortăreaţă.

Profilul psihosocial al membrului bandei, aşa cum rezultă din numeroase studii, include ca trăsături tipice[114] : rezultatele şcolare slabe, absenteismul, lipsa hobbyurilor sau a unor preferinţe constante de petrecere a timpului liber, contactul frecvent cu poliţia, provenienţa din familii cu probleme, preferinţa pentru tatuaje, domiciliul în zonele în care acţionează bandele, prieteni printre membrii bandei, cunoaşterea semnalelor bandei, purtarea culorilor şi vestimentaţiei tipice bandei.

Prezenţa bandelor determină escaladarea violenţelor în şcoală în numeroase moduri. În primul rând, membrii bandei vor aduce arme în şcoală pentru a se proteja. În al doilea rând, bandele sunt implicate într-un efort continuu de recrutare de noi membri, iar cei care se opun înregimentării vor suferi consecinţe precum : agresiune, intimidare, extorcare etc. În al treilea rând, deoarece într-o şcoală există, de obicei, mai mult decât

111. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 297.
112. M. Sanders, *op. cit.*, p. 3.
113. W. Miller, *Violence by Youth Gangs and Youth Groups as a Crime Problem in Major American Cities*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C., 1975.
114. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 299.

o singură bandă, conflictul dintre bande va determina creşterea ratei violenţei în şcoala respectivă. Conflictul poate fi alimentat de competiţia de pe piaţa drogurilor, de dorinţa de a-şi extinde teritoriul şi dominaţia sau de conflictele individuale în care se angajează ocazional unii membri ai bandei. Bătaia generală rezultă din spiritul de solidaritate al membrilor şi are loc fie în curtea şcolii, fie pe terenul de sport, fie cu ocazia unor activităţi nonformale. Dacă în urma unui astfel de incident vor apărea victime, grupul care înregistrează pierderea se va simţi dator să riposteze astfel încât să producă bandei rivale prejudicii şi mai mari.

Principalii factori care întreţin violenţa bandelor în şcoală sunt[115]:

- proasta informare sau ignoranţa autorităţilor şcolare; profesorii fie cred că nu se poate face nimic pentru a preveni/diminua violenţa bandelor, fie ignoră în strategiile lor contextul sociocultural în care bandele îşi desfăşoară activitatea;
- sentimentul neputinţei sau teama; profesorii se tem de repercusiunile intervenţiei lor şi, în final, decid că e mai bine pentru ei să nu intervină deloc;
- lipsa coeziunii; adulţii din şcoală nu colaborează pentru a interveni sau preveni cazurile de violenţă între grupurile de elevi, în condiţiile în care o strategie eficientă presupune implicarea întregii şcoli;
- concepţia „parohială", manifestată în faptul că şcoala, familia şi comunitatea nu colaborează pentru diminuarea activităţii bandelor;
- întârzierea; măsurile aplicate survin adesea prea târziu; de exemplu, în SUA[116] cele mai multe episoade de violenţă legate de activitatea bandelor se produc când elevii ajung în clasa a VII-a, ceea ce declanşează, uneori, o serie de măsuri de intervenţie; însă unii elevi devin membri ai unui grup stradal la vârste mult mai mici, la 8-9 ani, de unde rezultă că, pentru a fi eficiente, e nevoie ca strategiile să se aplice mult mai devreme;
- simplismul măsurilor iniţiate de şcoală; deseori măsurile de intervenţie se centrează doar pe elevii violenţi, care sunt eliminaţi din şcoală pe perioade determinate sau exmatriculaţi; de cele mai multe ori, după exmatriculare, fostul elev rămâne în preajma şcolii pentru a-şi intimida sau teroriza foştii colegi, în timp ce alţi elevi îi vor lua locul în structura bandei;
- controlul şi disciplina inconsistente; cele mai înalte rate de violenţă se înregistrează în şcolile în care regulile de disciplină nu sunt aplicate în mod consecvent;
- prevenţia este greşit orientată; uneori strategiile de prevenţie/intervenţie adoptate de şcoală transformă şcoala într-un mediu specific justiţiei criminale, în care toată lumea devine obsedată de violenţă, şi nu de educaţie; folosirea detectoarelor de metale, angajarea poliţiştilor pentru ameliorarea supravegherii şi a forţei de intervenţie rapidă, instalarea de uşi care se închid electronic sau butoane de alarmă la dispoziţia profesorilor, identificarea electronică a elevilor, instalarea de camere de luat vederi – toate acestea sunt măsuri de strategie preventivă care pot duce la efecte contrare; o asemenea strategie face, pe de o parte, ca şcoala să semene cu o închisoare, iar pe de altă parte, poate conduce la creşterea coeziunii bandei, care va adopta o atitudine de tipul „noi contra ei" şi va fi oricând gata de război;

115. M. Sanders, *op. cit.*, pp. 12-14.
116. „The Assessment of School Violence", în *The Binter*, vol. 29, nr. 2, iarna 1985, p. 20.

- neînţelegerea fenomenului bandelor ; cei mai mulţi profesori nu înţeleg o regulă fundamentală a bandei, şi anume „respectarea teritoriului" ; majoritatea membrilor unei bande recunosc necesitatea respectării teritoriului bandei rivale, astfel încât nu-şi afirmă niciodată apartenenţa la bandă pe un teritoriu străin ; în general, cu cât o şcoală va semăna mai mult cu un teritoriu propriu (cu o stradă de cartier, de exemplu), cu atât elevii se vor purta mai curând ca pe stradă decât ca într-o şcoală ; când profesorii (adulţii din şcoală, în general) minimalizează incidentele violente şi nu iau nici o măsură, elevii percep această atitudine ca pe o permisiune acordată lor de a fi violenţi ; o dată ce elevii recunosc atitudinea de tolerare a violenţei, ei se simt îndreptăţiţi să devină violenţi.

Convingerile profesorilor cu privire la violenţa determinată de existenţa bandelor în şcoală le influenţează deciziile atunci când se confruntă cu asemenea incidente ; dacă profesorul crede că „violenţa bandelor nu este chiar atât de periculoasă" sau că „aici nu există bande, nici violenţă comisă de bande" sau, mai rău, că „apartenenţa la bande face parte din procesul de maturizare", el nu va acţiona şi va transmite un mesaj explicit de tolerare a violenţei.

La originea convingerilor, sentimentelor şi practicilor profesorilor vizavi de violenţa determinată de existenţa bandelor în şcoală sau în vecinătatea şcolii se află cunoştinţele generale despre fenomenul bandelor. Convingerea cel mai frecvent întâlnită la profesori cu privire la motivele care îi fac pe unii elevi să se afilieze unor bande este că tinerii se înrolează în acestea pentru a fi în siguranţă. Această convingere corespunde însă doar parţial realităţii. E adevărat că în special copiii manifestă o mare nevoie de securitate, şi alăturarea la bande reprezintă o cale de a-şi satisface această nevoie ; unii elevi se integrează în bande pentru a se proteja de situaţiile abuzive de acasă, alţii pentru a se proteja de agresiunile unor bande rivale, în timp ce anumiţi elevi devin membri ai bandei pentru a scăpa de intimidarea/teroarea dezlănţuită chiar de banda la care aderă.

Pe lângă securitate, înrolarea într-o bandă răspunde şi trebuinţelor fiziologice, celor de afiliere şi trebuinţei de a se înscrie într-un ritual de trecere de la copilărie la vârsta maturităţii. Referitor la trebuinţele fiziologice, este demn de reţinut că activitatea delincvenţială a bandelor reprezintă principala sursă de venit care le permite membrilor bandei satisfacerea acestor trebuinţe ; unii membri ai bandei îşi întreţin familiile din banii astfel câştigaţi. De asemenea, banda oferă adăpost (cazare) acelor membri care au nevoie de satisfacerea acestei trebuinţe. Cu banii oferiţi de bandă, tinerii îşi pot satisface şi dorinţa de a fi îmbrăcaţi „la modă", după stilul vestimentar valorizat de covârstnici.

Afilierea la o bandă satisface şi nevoia de acceptare a tinerilor ; atunci când ei se simt respinşi de familie, de şcoală sau de comunitate, banda reprezintă singura alternativă. Datele acumulate până în prezent indică faptul că riscul înrolării în grupul stradal scade dacă elevii au posibilitatea să-şi satisfacă trebuinţa de afiliere şi acceptare prin participarea la diverse grupuri/echipe în cadrul şcolii (echipe sportive, de instrumentişti, de teatru, de cercetaşi etc.) sau al comunităţii ; interacţiunile sociale pozitive din interiorul unor astfel de grupuri reduc intensitatea trebuinţei de afiliere şi, implicit, scad probabilitatea aderării la bande.

În sfârşit, apartenenţa la o bandă constituie un rit de trecere de la copilărie la maturitate ; adolescenţii au nevoie de astfel de rituri de trecere pentru a-şi integra

nivelul de libertate şi puterea în identitatea de sine. Aderarea la o bandă, implicarea în activităţi riscante, dar şi profitabile, respectul covârstnicilor, însuşirea comportamentelor permise adulţilor (viaţă sexuală, consum de alcool sau de droguri), împreună cu emanciparea de autoritatea familiei şi a şcolii consfinţesc intrarea în lumea adultă.

Aşadar, adolescenţii se alătură bandelor pentru că primesc în acest mod ceea ce li se refuză în familie şi şcoală: acceptarea şi valorizarea. Toate aceste elemente sunt aspecte care trebuie luate în considerare atunci când se doreşte iniţierea unor strategii de prevenţie, în vederea reducerii violenţei bandelor în şcoală. De asemenea, cunoaşterea bandei, a activităţilor sale tipice, precum şi a modului în care existenţa ei afectează mediul şcolar sunt condiţiile de bază în prevenirea violenţei în şcoală.

3. *Violenţa determinată de conflictul elev-adult* reprezintă esenţa fenomenului violenţei şcolare. Se poate observa că toate tipurile de violenţe prezentate până acum nu sunt propriu-zis „şcolare”, în sensul că nu au o legătură directă cu rolul de elev, ele putând fi observate cu uşurinţă şi în alte contexte, nonşcolare: publice, profesionale etc. Tipologia pe care o vom analiza în continuare surprinde specificul violenţei în şcoală, încercând să determine ce rol are funcţionarea şcolii ca instituţie educativă în etiologia sau perpetuarea tuturor formelor de violenţă descrise. Distincţia între aceste tipuri are la bază un singur criteriu – responsabilitatea pentru producerea violenţelor – şi este promovată de literatura de specialitate franceză[117]; în funcţie de acest criteriu, în ansamblul conduitelor de violenţă dintr-o şcoală se pot distinge *violenţa instituţională* şi *violenţa noninstituţională*. În literatura de specialitate anglo-saxonă se foloseşte ca sinonim termenul *violenţă sistemică*. Vom prezenta aceste două tipuri de violenţă, după care vom încerca să aflăm dacă şi ce fel de relaţie există între ele.

Violenţa instituţională decurge chiar din funcţionarea şcolii. Violenţa şcolară poate fi interpretată[118] ca violenţă instituţională, în sensul că prejudiciul, suferinţa elevilor, se produce prin intermediul regulamentelor şcolare, decurge din structurile organizaţionale şi din raporturile de putere instituite. În acest context, de exemplu, etichetările, injuriile, atitudinile ironice ale unor profesori, anumite metode sau proceduri de orientare şcolară, caracteristicile unor probe de evaluare sau aplicarea regulilor de disciplină şcolară reprezintă forme de violenţă.

Pentru a înţelege resorturile şi efectele violenţei instituţionale devine foarte important studiul reprezentărilor elevilor în privinţa fenomenului, deoarece violenţa şcolară este constituită din mărturii puternic subiective; deci, cu alte cuvinte, trebuie să ne raportăm permanent la conceptul de *violenţă resimţită* sau *subiectivă* definit mai sus.

Violenţa instituţională sau sistemică se manifestă prin faptul că şcoala răspunde la violenţele elevilor cu diverse măsuri de sancţiune disciplinară, care sunt tot o formă de violenţă, percepută ca atare de elevi. Aşa cum au observat pedagogul P. Freire şi sociologul P. Bourdieu, există violenţă sistemică şi în natură; violenţa sistemică desemnează formele structurate de restricţii, opresiune, frustrare sau brutalitate ce pot fi mandatate de către stat – de exemplu, în cazul execuţiilor publice –, ceea ce are ca scop să întărească normele, instituţiile sociale şi acţiunile care le protejează. Stilul

117. Vezi B. Defrance, *La violence à l'école*, Syros-Alternative, Paris, 1988, ediţie revăzută şi adăugită.

118. *Ibidem*, p. 94.

rigid de disciplină școlară, ce promovează sancțiuni drastice și, uneori, injuste, reprezintă o formă de manifestare a violenței sistemice sau instituționale. Aplicarea sancțiunilor pentru conduitele violente în școală – suspendarea, retragerea bursei sau a altor privilegii, exmatricularea – poate grăbi hotărârea elevilor sancționați de a abandona școala. Însă trebuie observat că violența sistemică îi afectează nu numai pe cei care suportă sancțiunile, ci și întregul mediu școlar, deteriorând climatul afectiv. Un exemplu reprezentativ în acest sens ne este oferit de școlile americane[119], care se confruntă cu niște rate foarte mari ale violenței elevilor și ale violenței asociate cu prezența bandelor în școli. Școala răspunde la violența bandelor prin violența sistemică. Prezența în școlile angajate în efortul de diminuare a violenței bandelor a polițiștilor, a camerelor de luat vederi, a detectoarelor de metale, a personalului de supraveghere dotat cu stații de emisie-recepție constituie o formă de violență sistemică, instituțională ; toate aceste elemente se potrivesc descrierii unui penitenciar, și nu a unei instituții cu misiune educativă. Conducerea școlilor se simte însă îndreptățită să recurgă la toate aceste măsuri din cauza presiunii puternice a comunității de a menține controlul și a asigura securitatea, precum și de a evita ca școala să-și înrăutățească imaginea publică. Cu cât o școală se bazează mai mult pe poliție, pe măsuri de supraveghere tehnică sau pe măsuri represive pentru a asigura ordinea și securitatea, cu atât se instalează mai rapid printre profesori sentimentul de neputință privitor la posibilitățile lor de a stăvili violența prin măsuri educative.

În tipul de violență elev-profesor, fie individualizată, fie generalizată, ca răspuns la violența dintre elevi, se regăsesc așa-numitele „circuite de auto-alimentare a agresivității"[120] elevilor, bazate pe nerecunoașterea autorității adulților :

- agresivitatea elevului ? atitudini defensive de factură punitivă din partea adulților ? resentimentele și intoleranța la frustrare ale elevului ? violența elevului ;
- violența sau agresivitatea elevului ? supărarea adultului și tentativa de calmare a elevului ? supunerea aparentă a elevului ? revendicările elevului ? gratificațiile oferite de adult ? emiterea de către elev a unor pretenții noi, inacceptabile pentru adult ? refuzul adultului și avertizarea elevului ? agresivitatea/violența elevului ;
- violența adultului (manifestată prin ironie, discriminare, categorizare, evaluare-notare, etichetare etc.) ? violența elevului.

Între principalele *surse ale violenței instituționale* se numără :

a) Conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere, definită prin dinamica : profesorul domină elevii, elevii se lasă dominați. Puterea profesorului este legitimată instituțional, decurge din statutul său și se manifestă în plan normativ, acțional și axiologic. Raportul de putere dintre profesori și elevi creează tensiuni între cele două părți, iar nervozitatea și stresul generate astfel devin elemente constitutive ale vieții școlare, reprezentând o formă de violență.

Făcând abstracție de mulțimea de frustrări și manifestări violente dintr-o școală, trebuie observat faptul că însuși actul educativ poate fi resimțit ca agresiv. Sociologii

119. Vezi J. Burstyn, *op. cit.*, pp. 24-30.
120. Expresia îi aparține lui R. Mucchielli, *apud* M. Petcu, *Delincvența. Repere psihosociale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999, pp. 121-122.

P. Bourdieu și C. Passeron[121] au interpretat autoritatea pedagogică ca pe o formă de violență simbolică; scopul celui ce educă este de a forma la cel educat un set de habitusuri, ca rezultat al interiorizării normelor și valorilor sociale. Prin intenția sa declarată, educația, la fel ca educatorul, se substituie voinței educatului, pe baza presupoziției implicite că acesta nu știe ce este bine pentru el. Această agresivitate constitutivă actului educativ generează agresivitate și în relația pedagogică. „Subjugat" de puterea profesorului, elevul va simți acut nevoia de drept la replică, iar când acest drept nu i se acordă, profesorului i se va răspunde prin tăcere, în timp ce „abandonul" elevului va primi ca replică „devorația" profesorului[122].

În cadrul agresivității constitutive a actului pedagogic se poate distinge o „agresivitate logistică", ce rezultă din modul în care este organizat procesul de învățământ; modul în care școala structurează spațiul și timpul elevilor reprezintă o formă de violență, negându-le acestora libertatea de mișcare, de explorare. În acest decor, elevii sunt manipulați ca niște obiecte, adulții fiind întotdeauna cei care decid pentru ei în privința spațiului personal și a modului de utilizare a timpului. Dacă elevilor li se recunoaște, între anumite limite, dreptul de a participa la luarea deciziilor, faptul că decizia se ia prin consensul majorității va reprezenta, de asemenea, o formă de violență pentru cei care s-au exprimat în dezacord cu majoritatea. În acord cu perspectiva psihanalitică asupra educației, devine vizibil faptul că școala pare a se transforma tot mai mult într-un loc în care elevilor li se administrează, programat, frustrări.

b) Decalajul între aspirațiile/valorile elevilor și oferta/practica școlară este detectabil la următoarele niveluri:

- *atitudinea profesorilor față de elevi*: pe de o parte, elevii vor să fie tratați ca niște ființe mature, responsabile, pe de altă parte, profesorii își percep elevii ca fiind dependenți de știința lor, imaturi și iresponsabili;
- *tipul de disciplină*: elevii doresc un stil al disciplinei școlare bazat pe negociere, care să țină cont de capacitatea lor de autodirijare, în timp ce profesorii preferă stilul fundamentat pe supraveghere și control excesiv, care le consolidează autoritatea și puterea;
- *tipul de valori*: elevii valorizează aspectul practic al unei profesii și utilitatea imediată, conferită de o poziție activă pe piața muncii; ei cred că au nevoie de o formație căutată pe piața muncii; profesorii valorizează instrucția școlară, cultura și moralitatea; dincolo de decalajul dintre ceea ce așteaptă elevii și ceea ce le oferă școala ca tip de valori, mai intervine, deteriorând suplimentar relația pedagogică, și modul în care li se prezintă aceste valori: monotonia prezentării generează plictiseala elevilor; ori de câte ori mesajul transmis de profesori este prea lung, banal, redundant sau, dimpotrivă, prea dificil, elevii îl pot interpreta ca pe o formă de agresiune prin indiferență sau ostilitate, și unii elevi vor reacționa la rândul lor agresiv;
- *tipul de profesor*: elevii își doresc profesori înțelegători, apropiați, deschiși la dialog, empatici, capabili să personalizeze relația pedagogică; profesorii își doresc elevi liniștiți și conformiști etc.

121. *Apud* C. Havârneanu, C. Amorăriței, „Agresivitatea în relația elev-profesor", în L. Șoitu, C. Havârneanu (coord.), *Agresivitatea în școală*, Editura Institutul European, Iași, 2001, pp. 98-99.
122. *Ibidem*.

Atunci când oferta şcolară nu corespunde modelului cultural al elevilor (situaţia violenţei simbolice), profesorii pot acţiona recurgând la diverse strategii, în funcţie de personalitatea şi experienţa de viaţă şi profesională; astfel, ei pot adopta, de pildă, „strategia dură": se vor afirma ca fiind superiori elevilor, vor fi distanţi, nu vor căuta să-şi cunoască elevii, nu vor permite iniţiativele, negocierile, iar din punct de vedere didactic vor recurge preferenţial la expunere.

Strategia dură se caracterizează, de asemenea, prin folosirea mijloacelor de constrângere de către profesor; există două tipuri de constrângere pe care profesorii le utilizează:
- constrângerile reglementare: atunci când profesorul aplică regulamentul de ordine interioară al instituţiei;
- constrângerile directe, care includ: supravegherea şi controlul, mijloacele verbale (avertizarea, mustrarea, observaţia, ameninţarea), scăderea notei şi chiar pedeapsa fizică.

Cercetările[123] au evidenţiat că profesorii care preferă strategia dură, centrând relaţia didactică pe autoritatea lor, au în general o reprezentare de sine săracă, convingeri conservatoare, idei şi sentimente antidemocratice, sunt rigizi şi rezistenţi la schimbare, prezintă tendinţa de a categoriza elevii în „buni" şi „răi", sunt mai puţin sensibili la nevoile celorlalţi şi mai puţin încrezători, nutresc resentimente şi dorinţa de răzbunare faţă de elevii care manifestă atitudini de rezistenţă. Profesorul autoritar şi dogmatic este puţin preocupat să înţeleagă expectanţele şi modul în care percep elevii situaţia de învăţare, nu este receptiv la nou şi, din cauza tendinţei sale puternice spre categorizarea dihotomică, nu e capabil să înţeleagă şi să rezolve adecvat situaţiile complexe. Un astfel de profesor nu poate fi decât antipatizat şi refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii.

O altă variantă de strategie, la care poate recurge profesorul în situaţia decalajului între aspiraţiile elevilor şi oferta şcolară, este „strategia flexibilă", care se întemeiază pe dialog şi pe relaţiile pedagogice personalizate; reuşita unei asemenea strategii este condiţionată de existenţa unor clase cu efective mici de elevi şi a unor programe suple, care să permită profesorului un grad mai mare de libertate şi abordarea creativă a temelor şi situaţiilor de învăţare.

De fiecare dată când, în situaţii de decalaj, se recurge la strategia dură, se creează condiţii favorabile pentru apariţia tuturor formelor de violenţă.

c) Nedreptatea profesorului; elevii doresc ca profesorii să aplice egalitatea de tratament în cazul tuturor colegilor; când în aplicarea sancţiunilor nu se respectă echitatea tratamentului pentru toţi, avem de-a face cu o formă de violenţă psihologică îndreptată împotriva elevilor. Nedreptatea profesorului se reflectă însă şi în modul în care el evaluează şi notează; în şcoală, cele mai multe frustrări ale elevului apar din cauza notelor; chiar şi atunci când nota reprezintă rezultatul unei aprecieri obiective, elevul o poate considera nemeritată, nedreaptă. În urma unei aprecieri negative, sentimentul de frustrare al unui elev se poate generaliza, determinând o schimbare a atitudinii sale faţă de profesor şi faţă de activitatea şcolară în general.

123. C. Havârneanu, C. Duţă, „Agresivitatea în relaţia profesor-elev", în L. Şoitu, C. Havârneanu, *op. cit.*

d) Imobilismul ; elevii sunt în mod natural dinamici, expansivi, au tendinţa de a se mişca, de a explora, de a manipula ; şcoala le cere elevilor să fie liniştiţi, silenţioşi şi ascultători ; comportamentul inadecvat este definit de şcoală ca o conduită contrară ordinii şi liniştii.

e) Funcţia de selecţie a şcolii, care nu se bazează întotdeauna pe criterii de merit, şi funcţia de ierarhizare, care conduce automat la devalorizarea de sine a celor cu eşecuri şcolare, la etichetare, marginalizare şi excludere – toate fiind forme ale violenţei instituţionale.

f) Competiţia între elevi ; orice competiţie generează sentimente de rivalitate şi conflicte.

Dacă cercetătorii asociază violenţei instituţionale conceptul de violenţă subiectivă, atunci, pentru a avea o viziune globală asupra fenomenului, trebuie să abordăm şi modul în care percep profesorii violenţele comise de elevi. Debarbieux[124] a identificat următoarele tipuri de *violenţe ale elevilor împotriva profesorilor*, aşa cum le percep aceştia din urmă :

– zgomotul, motiv obsedant pentru profesori, care insistă că au nevoie de linişte pentru a-şi realiza obiectivele ;
– refuzul de a comunica sau/şi de a realiza sarcina, indiferent de forma în care se exprimă acesta : sabotaj, negativism, rezistenţă pasivă, evaziune, eschivă etc. ;
– mişcările elevilor (intrările-ieşirile din clasă) neautorizate de profesor.

Demn de remarcat este că forma de violenţă cel mai frecvent evocată de profesori e zgomotul, produs prin comunicarea neautorizată între elevi, în timp ce elevii percep lipsa de comunicare ca fiind principala formă de violenţă a profesorului faţă de ei (alături de nedreptate şi lipsa de înţelegere). De asemenea, în timp ce elevii percep obligaţia de a rămâne imobili în clasă ca pe o formă de violenţă, profesorii resimt în acelaşi mod circulaţia elevilor în clasă – atunci când nu e planificată de ei.

Alături de aceste forme de violenţă instituţională psihologică, există şi forme de violenţă fizică faţă de profesori. Absenţa comunicării la profesori este percepută de elevi fie ca indiferenţă (care ignoră trebuinţa de afecţiune a elevilor), fie ca o strategie de centrare a relaţiei pedagogice pe puterea, autoritatea profesorului. Indiferenţa educatorilor şi refuzul interrelaţionării sunt forme de agresivitate. Agresivitatea indiferenţei se manifestă în situaţii[125] precum : educatorii vorbesc mai mult decât ascultă, cer mai mult decât dau, fac morală şi dresează, ignorând argumentele şi sentimentele celor educaţi. Indiferenţa este agresivă pentru elevi, care au nevoie permanent de implicarea emoţională a profesorilor în actul educativ, trebuie să ştie că sunt acceptaţi necondiţionat, au nevoie de un mesaj clar din partea adulţilor că aceştia conştientizează prezenţa şi necesităţile lor. În aceste condiţii, dacă profesorul nu participă, nu răspunde la problemele elevilor, nu se implică şi nu trăieşte evenimentele împreună cu elevii, el agresează prin indiferenţă.

124. É. Debarbieux, *op. cit.*, pp. 115-125.
125. L. Şoitu, „Agresivitatea indiferenţei", în L. Şoitu, C. Havârneanu, *op. cit.*, pp. 11-12.

În România, un studiu experimental[126] realizat pe elevi de liceu a descoperit că cele mai frecvente forme de agresivitate a profesorilor faţă de elevi, aşa cum sunt percepute de aceştia din urmă, sunt, în ordine descrescătoare : folosirea tonului ridicat, evaluarea neobiectivă, intimidarea elevilor, adresarea de injurii/jigniri, ameninţarea, lovirea, excluderea de la ore, folosirea gesturilor ameninţătoare, a cuvintelor obscene, ignoranţa, nervozitatea permanentă, adresarea de acuzaţii nefondate, manifestările autoritare de desconsiderare a elevilor, ironia, absenţa răspunsului la solicitări. Elevii care au participat la studiul respectiv au explicat aceste conduite ale profesorilor prin trăsăturile lor de personalitate, cel mai frecvent presupunând existenţa unui substrat psihopatologic în structura personalităţii profesorului. Deşi elevii fac în primul rând atribuiri interne, ei conştientizează şi importanţa altor factori care concură la apariţia manifestărilor agresive ale profesorilor, cum ar fi : presiunile din partea conducerii şcolii, exemplul de conduită dat de alţi profesori, care îl cred eficient şi îl recomandă, diminuarea motivaţiei pentru activitatea didactică drept urmare a nerecunoaşterii sociale a importanţei profesiei didactice, dublată de insecuritatea socială a profesorilor, influenţele mass-media, marginalizarea în cadrul corpului profesoral etc.

La rândul lor, profesorii descriu următoarele conduite agresive ale elevilor faţă de ei[127] : priviri şi gesturi ameninţătoare, reacţii fizice agresive, injurii şi jigniri, absenteism, refuzul îndeplinirii sarcinilor, gălăgie şi indisciplină, considerând că cele mai grave forme sunt injuriile şi jignirile. În general, profesorii îşi explică aceste conduite ale elevilor apelând la factori precum : nivelul scăzut de cultură, nemulţumirea de sine, copierea comportamentelor agresive de la alţi covârstnici, programul şcolar încărcat, absenţa motivaţiei pentru activitatea şcolară, influenţele mass-media, consumul de alcool şi de droguri.

Se poate observa că elevii au o reprezentare mai completă a cauzelor violenţei şcolare în comparaţie cu profesorii ; demn de remarcat e faptul că în lista de cauze oferită de profesori pentru agresivitatea elevilor nu figurează aspectele relative la practicile educaţionale, la gradul de pertinenţă al conţinuturilor în raport cu trebuinţele elevilor, la disciplina şcolară sau chiar la conduita educatorilor. Concluzia este următoarea : dacă şcoala şi profesorii nu au nici o vină, rezultă că tot răul vine de la elev, de la familia acestuia, de la mass-media.

În realitate însă, conduitele agresive ale elevilor apar ca reacţii specifice la ceea ce percep aceştia drept violenţă din partea profesorului sau a sistemului ; profesorul are puterea şi iniţiativa în clasă ; el este cel care are prioritate în comunicare şi manifestare ; dacă profesorul adoptă un stil democratic, el va permite negocierea regulilor cu elevii ; dacă profesorul este autoritar, elevii vor reacţiona la conduitele adultului, inclusiv prin manifestări agresive. Ca reacţii la agresivitatea profesorului, conduitele agresive ale elevului se manifestă mai întâi în plan verbal, urmând ca, în funcţie de natura şi evoluţia conflictului cu profesorul, să evolueze către forme mai grave, culminând cu agresiunea fizică.

După C. Păunescu[128], principalele forme ale agresiunii prin limbaj sunt : calomnia, denigrarea, ironia şi sarcasmul. Calomnia presupune emiterea de judecăţi de valoare

126. C. Havârneanu, C. Duţă, *op. cit.*, pp. 72-81.
127. C. Havârneanu, C. Amorăriţei, *op. cit.*, pp. 116-120.
128. C. Păunescu, *Agresivitatea şi condiţia umană*, Editura Tehnică, Bucureşti, 1994.

despre personalitatea profesorului şi apare în urma acumulării resentimentelor elevilor faţă de un anumit profesor. Denigrarea, însoţită frecvent de poreclire, are loc atunci când elevul devine preocupat să descopere trăsăturile negative ale personalităţii profesorului sau aspectele la care este vulnerabil, pe care le supraestimează, urmărind să genereze o atitudine generală de respingere a acestuia de către elevi. Ironia presupune folosirea jocurilor de cuvinte, a expresiilor cu dublu mesaj sau a unui anumit mesaj al tonului/intonaţiei, cu o semnificaţie expresivă agresivă. Sarcasmul are o conotaţie clară de răutate şi cruzime, asociată cu o violenţă relaţională care ia diferite forme. După unii autori[129], şcoala merge cu sarcasm aşa cum maşinile merg cu benzină, deoarece cadrele didactice controlează destul de prost impactul umorului lor asupra elevilor şi amploarea urii cotidiene apărute ca răspuns la elevii afectaţi. Atitudinile sarcastice ale profesorilor determină sarcasmul elevilor, iar violenţa simbolică creează un cerc vicios. Dacă denigrarea şi calomnia sunt forme de violenţă mai frecvente la elevii mici, ironia şi sarcasmul sunt specifice elevilor mari. Exprimarea verbală a agresivităţii se poate face şi prin limbajul scris: scrisorile de ameninţare, inscripţiile de pe bănci, mesajele graffiti fac parte din arsenalul expresiv al elevilor.

Concomitent cu formele verbale de exprimare a agresivităţii, elevul îi transmite profesorului intenţia sa agresivă şi prin conduită; privirea fixă, insistentă şi ameninţătoare, încruntarea, imitarea sau „maimuţărirea" gesturilor/ticurilor profesorului, manifestările zgomotoase – tusea, trântirea caietelor, cărţilor, uşii – reprezintă încercări frecvente ale elevilor de a-şi exprima sentimentele de ostilitate faţă de profesor. Aspectul comun al tuturor acestor forme de exprimare a agresivităţii elevilor este intenţia de a dezorganiza munca profesorului, de a-i sfida autoritatea, de a-i introduce un stres suplimentar în activitatea profesională.

Vom încerca acum să explicăm ce tip de relaţie există între violenţa instituţională, care este, aşa cum am văzut, în mare parte, o violenţă subiectivă, şi violenţa noninstituţională. Aceasta include numai conduitele de violenţă dintre elevi şi nu are, aparent, nici o legătură cu profesorul şi cu contextul educativ.

Este foarte dificil să dăm un răspuns tranşant la întrebarea: există vreo relaţie cauzală între violenţa şcolară instituţională şi cea noninstituţională? Din cele afirmate până în prezent nu se poate trage o asemenea concluzie. Pe de o parte, elevii vin la şcoală marcaţi de modelele de conduită agresivă din familie, din comunitate, din mass-media, îşi au angoasele, frustrările, rivalităţile lor, pe care le rezolvă, în unele cazuri, prin violenţă. La şcoală ei au asigurate condiţiile necesare în acest scop: există victimele (copiii mai slabi), există ocaziile (recreaţii, activităţi sportive, locuri nesupravegheate; cele mai multe acte de violenţă se produc în clase, în timpul pauzelor, pe scări, coridoare, terenul de sport, la intrarea/ieşirea din şcoală), există motivele (dorinţa de valorizare, de a obţine un statut, de a atrage atenţia etc.). Pe de altă parte, educaţia şcolară promovează formele sale specifice de violenţă, tensiunile dintre profesori şi elevi.

În mare măsură, cele două forme de violenţă coexistă, au dinamica lor proprie, alimentată de cauze specifice. Credem însă că există suficiente argumente pentru a

129. Ch. Bachmann, „Cartierele mărginaşe şi comportamentele antisociale", în G. Ferréol (coord.), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, pp. 140-141.

promova ideea determinării lor reciproce, între anumite limite, nu în sens global; astfel, violenţa instituţională poate contribui la creşterea violenţei noninstituţionale, deoarece:

a) s-a demonstrat[130] că toate violenţele obiective, vizibile, apar ca răspuns la cele subiective; violenţa instituţională potenţează violenţa noninstituţională, creând frustrări, pregătind starea psihologică de trecere la act, coborând pragul delincvenţial; de exemplu, nedreptatea sau etichetările profesorului pot avea mai multe efecte posibile: fie o reacţie violentă a victimei faţă de profesor, fie o reacţie violentă faţă de cei favorizaţi de profesor (aici intrăm pe terenul violenţei noninstituţionale), fie o conduită de vandalism, fie o conduită de evaziune;

b) folosirea constrângerilor de către profesor le dă elevilor ocazia să deprindă, prin învăţarea prin observare a unui model, exact genul de conduită violentă prohibită prin normele/regulile şcolare; de exemplu, profesorul care insultă/etichetează creează în mod repetat ocazia pentru fixarea/generalizarea acestui comportament la elevi; experienţele efectuate de reprezentanţii teoriilor învăţării au demonstrat că subiecţii tind să imite în primul rând comportamentele celor care deţin puterea de a controla şi de a acorda recompensele în mediul lor[131].

În mod similar, şi violenţa noninstituţională poate afecta dinamica violenţei instituţionale, în situaţii cum ar fi:

a) intervenţiile inadecvate ale unor profesori în cazul unor conflicte între elevi; dacă, în urma unei astfel de intervenţii, unul dintre elevi se simte defavorizat, el poate reacţiona printr-o formă de rezistenţă faţă de profesorul respectiv, inclusiv prin conduite violente;

b) reputaţia de elev violent, cu probleme de comportament, poate compromite, prin „efectul Oedip", relaţia pedagogică cu educatorul, acesta recurgând la o serie de forme de violenţă instituţională (comunicarea redusă la mesajul instructiv, controlul excesiv, pedepsele disproporţionate în raport cu conduita etc.), pentru a preveni incidentele cu un astfel de elev.

Ambele tipuri de violenţă sunt determinate de factori comuni, între care mai importanţi sunt:

- abundenţa de modele de conduită agresivă din mass-media; deşi s-au formulat o mulţime de opinii divergente, tot mai mulţi psihologi şi sociologi sunt de acord că scenele agresive, incluse în anumite programe de televiziune şi cinematografice, pot constitui factori incitanţi, care facilitează producerea actelor agresive; între 1972 şi 1973, UNESCO a realizat prima anchetă internaţională asupra programelor de informare şi a emisiunilor de televiziune[132] şi a atras

130. É. Debarbieux, *op. cit.*, p. 22.
131. C. Enăchescu, *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, pp. 248-249.
132. Vezi UNESCO, „La télévision circule-t-elle à sense unique?", în *Études et documents d'information*, nr. 70/1974, Paris.

atenția asupra efectelor programelor cu conținut violent, susținând responsabilitatea educatorilor de a le contracara sau compensa; cercetările efectuate de L. Eron[133] au demonstrat că mai ales copiii cu potențial agresiv sunt cei ce urmăresc programele TV care propagă violența ca pe cel mai eficient mod de rezolvare a problemelor; toți psihologii au căzut de acord că violența se învață;

- mărimea școlii, dar și suprapopularea ei; cu cât școala este mai mare, cu atât scade posibilitatea unei supravegheri eficiente; efectivele mari ale claselor creează condiții pentru deteriorarea climatului afectiv-educativ, prin: scăderea posibilității de contact personal a profesorului cu toți elevii clasei, zgomotul și mișcarea permanente, creșterea interstimulării, scăderea posibilității de a anticipa reacțiile celorlalți etc.; supraaglomerarea orarului, numărul mare de discipline de învățământ, accentul pus de majoritatea profesorilor pe latura instructivă, lipsa de profesionalism a profesorilor – atât în ce privește componenta predării, cât și relativ la strategiile de disciplinare – generează la elevi plictiseala, surmenajul, ostilitatea;
- eșecul școlar; cercetările[134] au demonstrat că rata violenței școlare crește direct proporțional cu indicele de eșec (vezi și descrierea autorilor violențelor);
- tipul de disciplină; grija acordată de personalul școlii și de părinți respectării disciplinei are un efect de diminuare a violenței în școală; în acest sens, Olweus observa că: „Prea puțină dragoste și grijă și prea multă libertate în copilărie sunt condiții care contribuie masiv la dezvoltarea unui *pattern* de reacție agresivă"[135].

Indiferent de cauză și tip, violența este un fenomen trăit de cel puțin doi protagoniști: autorul și victima. Cine sunt autorii violențelor școlare? Deși toți elevii sunt expuși violenței în școală – ca victime sau ca martori –, s-a constatat că nu toți reacționează agresiv. Cele mai multe studii descriu această categorie de elevi ca având un potențial agresiv ridicat – unii dintre ei au experimentat forme de maltratare fizică din partea părinților[136] –, prezentând deficiențe de autocontrol, fiind impulsivi și imaturi social, egoiști și labili afectiv; din punct de vedere academic, ei au rezultate școlare mediocre sau slabe și o motivație redusă pentru studiu, manifestată prin absențe frecvente. Ca vârstă, sunt în special elevi de școală primară sau de gimnaziu, Olweus vorbind despre un declin vizibil al conduitelor agresive între 14 și 16 ani.

Folosind drept criteriu *sursa frustrării*, putem identifica următoarele categorii de elevi cu potențial agresiv[137]:

- *elevii supraîncărcați* sau cei copleșiți de neputința de a face față tuturor solicitărilor școlare; la ei agresivitatea apare ca o modalitate de compensare a stimei de sine scăzute, indusă de mediocritate sau eșecul școlar, și se manifestă mai mult prin rezistență pasivă și indiferență decât prin episoade de violență propriu-zisă;

133. *Apud* V. Preda, *Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998, p. 24.
134. Glueck, 1950, citat de E. Goode, *Deviant Behaviour*, ediția a IV-a, Prentice Hall, New York, 1994, p. 134.
135. D. Olweus, *Bullying in School: What We Know and What We Can Do?*, Blackwell, Oxford, 1993, pp. 39-40.
136. Vezi K. Killen, *Copilul maltratat*, UNICEF, Editura EUROBIT, 1998.
137. C. Havârneanu, C. Amorăriței, *op. cit.*, pp. 109-113.

- *elevii opozabili*, care nu recunosc autoritatea profesorului din pricina unor deficienţe ale stilului educaţional al acestuia ; de exemplu, o sancţiune nedreaptă sau violenţele verbale repetate ale profesorului îl determină pe elevul de acest tip să devină imun, insensibil faţă de tot ceea ce întreprinde profesorul ; dacă profesorul va intensifica desfăşurarea manifestărilor de agresivitate faţă de elev, este posibil ca el să reacţioneze deosebit de violent faţă de adult ;
- *elevii cu un nivel de aspiraţie foarte înalt*, impus de expectanţele părinţilor ; prins la mijloc în tirul încrucişat al presiunilor părinţilor şi autorităţilor şcolare, acest elev este într-o permanentă stare de tensiune, încercând să confirme aşteptările tuturor ; încordarea, nervozitatea, iritarea şi irascibilitatea ce decurg din această situaţie vor face ca un astfel de elev să devină mai vulnerabil la ideea de persecuţie din partea cadrelor didactice, să procedeze la o continuă revendicare a meritelor ce i se cuvin, utilizând frecvent denigrarea şi calomnia ;
- *elevii care urmăresc să dobândească un status în grupul de colegi*, care aspiră la preţuirea şi admiraţia colegilor ; aceşti elevi devin „purtătorii de cuvânt" ai clasei, exprimând, prin manifestările lor agresive, opinia colegilor faţă de o situaţie (sau un profesor) percepută ca nedreaptă ;
- *elevii hiperemotivi*, la care sursa frustrării şi inadaptării şcolare este propria lor sensibilitate emoţională ; autodevalorizarea şi devalorizarea din partea colegilor sau/şi a profesorilor fac ca aceşti elevi să acumuleze în timp o mare tensiune emoţională, pe care o pot descărca prin episoade ocazionale de violenţă acută ;
- *elevii cu deformare autistă*, centraţi permanent pe propria versiune a realităţii, izolaţi în colectivul clasei, incapabili să reacţioneze afectiv şi care manifestă conduite agresive când sunt presaţi să realizeze tot ceea ce nu corespunde versiunii lor.

Cine sunt victimele ? Referitor la victimele elevi, o serie de studii arată că, în multe cazuri, autorii şi victimele violenţelor şcolare nu pot fi separaţi : autorii violenţelor sunt foste victime, care au dezvoltat un model de reacţie agresivă din teama de a nu mai fi victimizaţi. Victimele elevi, fie că devin sau nu agresori, au în general o stimă de sine scăzută, fiind frecvent şi victime ale neglijării sau abuzului emoţional din partea părinţilor. Psihologii[138] afirmă că o relaţie normală, armonioasă, securizantă cu părinţii îi face pe copii mult mai puţin vulnerabili la agresiuni din partea covârstnicilor. Victimele violenţelor şcolare dezvoltă un *pattern* patologic al ataşamentului emoţional, dar în cazul lor, spre deosebire de agresori, la care e specifică tendinţa de respingere, aspectul caracteristic este ataşamentul excesiv. Ca urmare, victimele sunt nesigure în relaţiile cu ceilalţi, speriate de ideea că orice persoană de care se ataşează îi va abandona la un moment dat.

Din punct de vedere fizic, victimele au, în general, o constituţie mai fragilă şi prezintă mai frecvent probleme de imagine : acnee, fizionomii care nu corespund idealului vârstei sau se abat de la stereotipul masculinităţii/feminităţii etc. De obicei, victimele au şi hobbyuri „demodate", care le singularizează între colegi : cântă la vioară, citesc şi scriu poezii. Olweus[139] a descris următoarele categorii de victime :
- *victimele provocatoare* sau copiii care provoacă intenţionat conflicte cu alţii ; aceştia recurg mai mult la violenţe verbale, la tachinare şi ironie, iar dacă

138. *Apud Bullying Issues*, ed. cit., p. 4.
139. D. Olweus, *Agression in the schools : Bullies and Whipping Boys*, Hemisphere, Washington D.C., 1978, pp. 62-65.

ceilalţi reacţionează agresiv, raportează imediat incidentul profesorului, cerând reparaţii ;
- *victimele participative* sau catalizatoare ; aceşti copii îşi asumă voluntar rolul de victimă pentru a fi acceptaţi de ceilalţi ; de obicei, ei sunt „clovnii" clasei ori îi sprijină pe colegi în acţiunile lor de rezistenţă sau de contestare a autorităţii profesorului ; frecvent, ei îşi ascund adevărata capacitate academică doar pentru a evita marginalizarea din partea celorlalţi colegi ;
- *falsele victime*, care reclamă mereu incidente imaginare ; comportamentul lor semnalează nevoia de atenţie din partea adultului.

În ceea ce priveşte victimele profesori, cercetările raportează că 60% din victime sunt femei. În general, dintre profesorii bărbaţi, cei mai agresaţi sunt cei tineri, mai puţin experimentaţi, de unde se poate presupune că ei poartă o responsabilitate în declanşarea atacului. Un profesor agresat are şanse mai mari să fie victimizat din nou, comparativ cu un profesor care nu a fost agresat deloc. Nu s-au realizat investigaţii care să abordeze corelaţia specializare-victimizare sau corelaţia coincidenţei dublului rol – profesor şi părinte – cu indicele de victimizare. În 1980, un studiu efectuat pe un eşantion de 575 de profesori din Los Angeles[140] a arătat că majoritatea profesorilor apreciază că în şcolile lor vandalismul şi violenţele nu mai pot fi controlate, ceea ce configurează un mediu profesional deosebit de stresant ; cei mai mulţi dintre participanţii la studiu au reacţionat la această situaţie cerând insistent autorităţilor şcolare abilitate mutarea la alte şcoli. Profesorii au declarat că au fost expuşi violenţelor elevilor în mod direct, prin ameninţarea cu tortura, moartea, violul, prin atacuri fizice propriu-zise şi prin insulte, iar violenţa indirectă a elevilor faţă de ei s-a manifestat prin furturi, farse şi diverse forme de vandalism asupra bunurilor lor personale (în cele mai multe cazuri, maşini). La percheziţia dulapurilor elevilor s-au găsit droguri, dinamită, cuţite, stilete, muniţie, bâte şi arme de foc.

Violenţa în şcoală este un fenomen dramatic şi prin consecinţele pe care le antrenează. Consecinţele extrem de grave – pe termen scurt şi lung – explică abundenţa cercetărilor şi a programelor de intervenţie. În situaţiile în care victimele supravieţuiesc agresiunii şi îşi conservă capacitatea funcţională, urmările în plan psihologic le afectează uneori toată viaţa ; persistă sentimentele de ruşine, devalorizare, culpabilitate, se diminuează încrederea în sine şi în alţii, se micşorează autonomia, slăbeşte autocontrolul. Dar mai importantă decât toate este teama de a nu fi din nou victimizat[141] ; aceasta s-ar putea defini ca fiind perceperea unui risc înalt de prejudiciere, de către o persoană care nu poate face nimic pentru a o evita sau controla[142].

Violenţa din şcoală este o expresie a violenţei din societate ; când violenţa se produce în şcoală, ea conduce însă şi la alte consecinţe decât violenţa din societate : alături de prejudicii, victimizare, uneori moarte, violenţa din şcoală reduce şansele elevilor de a beneficia de o educaţie de bună calitate, de a-şi dezvolta personalitatea pe deplin. Această consecinţă îi afectează atât pe elevii implicaţi în conduitele violente, cât şi pe cei care nu sunt implicaţi, dar sunt martorii lor. În timp, violenţa şcolară

140. C. Bartollas, în *op. cit.*, pp. 263-264.
141. D. Szabo, *Science et crime*, Librairie J.Vrin, Paris, 1986, pp. 165-172.
142. *Apud Bullying Issues*, ed. cit., p. 5.

reduce șansele elevilor de a absolvi școala sau liceul. Structural, școala devine opresivă atunci când controlul conduitei elevilor și disciplina ajung să predomine în comparație cu grija pentru educație. De cele mai multe ori, victimele reacționează la violențe evitând locurile mai puțin supravegheate, în care violențele se produc mai frecvent ; unii ajung să evite astfel școala în ansamblul ei.

Din perspectiva profesorilor, J. Pain a găsit la unii dintre aceștia sentimente de satisfacție atunci când elevii violenți lipseau. În opinia sa, amenințările, injuriile, gesturile obscene adresate profesorilor de către elevi reprezintă tentative de a exploata teama. Cei mai mulți profesori reacționează la aceste violențe evitând elevii și încurajând astfel, fără să vrea, continuarea violențelor. Concluzia care se impune este că, în condițiile în care profesia didactică devine tot mai riscantă, profesorii au tendința de a-și restrânge activitatea doar la predare, renunțând progresiv să mai și educe.

Violența școlară este un fenomen extrem de complex, cu o determinare multiplă : familială, societală, școlară, personală și culturală. Violența în școală se prezintă ca un ansamblu specific de forme de violență care se condiționează reciproc și au o dinamică specifică : violența importată din afara școlii, dar și violența generată de sistemul școlar ; violența ascunsă și violența vizibilă ; violența adulților împotriva elevilor, dar și violența elevilor împotriva adulților. Nu putem să nu subliniem faptul că, din perspectiva dinamicii violenței instituționale, ceea ce apare la profesori ca o deficiență, la elevi capătă valoare de supraviețuire. Elevii sunt la discreția puterii profesorilor în școală, suportă dominația autorității lor, dar ar fi complet greșit să ne imaginăm că ei sunt total pasivi sau neajutorați în procesul dinamicii violenței instituționale. Pe măsură ce elevii se dezvoltă, acumulează experiență și devin conștienți de resursele lor, ei încearcă să negocieze cu profesorii un stil de disciplină mai acceptabil și apelează, în acest scop, la toate resursele de care dispun : la resursele emoționale – seduc profesorul –, la resursele comunicaționale – persuadează profesorul sau îl avertizează să nu depășească anumite limite –, la resursele instrumentale – fac din succesul școlar și alte performanțe o bază de negociere – și la resursele fizice – recurg la violența fizică deschisă. Probabil că interpretarea cea mai generală a semnificației violenței școlare, ca fenomen global, este că ea reprezintă o strategie de supraviețuire și de afirmare, atât la elevi, cât și la profesori.

2.7. Specificul toxicomaniei la elevi

Toxicomania reprezintă o conduită deviantă de tip evazionist, care se poate asocia cu alte acte infracționale. Toate codurile de reglementări vizând conduita elevilor în școală interzic consumul băuturilor alcoolice, al drogurilor și fumatul[143].

Asemenea celorlalte forme de conduită deviantă școlară – abandonul școlar, violențele, vandalismul –, și conduitele de toxicomanie au înregistrat o dinamică spectaculoasă în ultimele trei decenii[144] ; nu numai că a crescut continuu, în sens cantitativ, consumul de droguri, dar el nu mai afectează doar grupurile minoritare sau marginale ; consumul de droguri se banalizează din ce în ce mai mult, devenind o activitate rutinieră.

143. Vezi MEC, *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar de stat*, Editura „Școala Românească", București, 1999, p. 25.
144. UNESCO, *L'éducation et les drogues. Prévenir*, UNESCO, Paris, 1987, p. 9.

Primele semnalări ale incidenţei consumului de substanţe psihoactive în şcoală datează de la sfârşitul secolului trecut: în Franţa, la 1895, Poincaré a lansat un program şcolar menit să combată ravagiile consumului de alcool[145], acţiune reluată doi ani mai târziu, ceea ce demonstrează că importanţa educaţiei în prevenirea fenomenului a fost sesizată de foarte mult timp.

Statisticile existente indică o creştere constantă a consumului de droguri şi de alcool în rândul tinerilor; cercetările întreprinse în deceniul opt[146] în SUA au evidenţiat că aproximativ 24 de milioane de tineri americani, cu vârsta peste 11 ani, au folosit marijuana cel puţin o dată, iar peste 40% din elevii de liceu au încercat-o ca pe o experienţă de contact cu lumea drogurilor. În deceniul nouă, cifrele consumului de droguri s-au mărit; un raport publicat în 1986 arăta că aproximativ 50-60 de milioane de americani au încercat marijuana, iar 20 de milioane au utilizat-o de mai multe ori. La începutul anilor '90, un studiu realizat în SUA pe un eşantion naţional reprezentativ[147] a găsit că 59% dintre ei consumă marijuana, 16% cocaină, 70% consumă alcool, iar 14% folosesc simultan alcool şi droguri. Un studiu similar realizat în Canada[148] arată că 40% dintre liceeni au consumat marijuana, în timp ce 58% dintre tinerii canadieni se consideră consumatori de alcool. Rezultate asemănătoare regăsim şi în cazul Franţei[149], ca şi în cazul altor state dezvoltate; dincolo de cifrele absolute, concluzia este clară şi alarmantă: creşte continuu consumul de droguri şi de alcool la adolescenţi, tinerii fiind categoria cea mai vulnerabilă în faţa toxicomaniei.

Toxicomania poate fi definită ca o stare de intoxicaţie acută sau cronică, provocată de consumul repetat al unei substanţe psihoactive. Caracteristica principală a toxicomaniei este sindromul de dependenţă. Documentele OMS definesc sindromul de dependenţă ca fiind „un ansamblu de fenomene comportamentale, cognitive şi fiziologice, în care utilizarea unei substanţe psihoactive specifice sau a unei categorii de substanţe determină o detaşare progresivă a subiectului faţă de alte activităţi"[150]. Caracteristica esenţială a sindromului de dependenţă constă în dorinţa puternică, uneori compulsivă, de a bea alcool, de a fuma sau de a consuma o altă substanţă psihoactivă (inclusiv unele medicamente prescrise de medic). După o perioadă de abstinenţă, sindromul de dependenţă se poate reinstala mult mai rapid decât iniţial.

Sindromul de dependenţă se manifestă prin[151]:

- dorinţa puternică, uneori compulsivă, de a consuma o substanţă psihoactivă;
- dificultăţi în a controla utilizarea substanţei; subiectul nu poate controla debutul, întreruperea sau nivelul de utilizare a substanţei; de obicei, subiectul devine conştient de prezenţa dorinţei compulsive atunci când încearcă să întrerupă sau să controleze nivelul de consum al drogului;

---

145. M.L. Cesoni (coord.), *Usage de stupéfiants*, GEORG Éditeur, Geneva, 1996, p. 22.
146. S. Rădulescu, *Devianţă, criminalitate şi patologie socială*, Lumina Lex, Bucureşti, 1999, p. 259.
147. Th. Gabor, *Everybody Does It! Crime by the Public*, University of Toronto Press, 1994, pp. 152-153.
148. *Ibidem*, p. 153.
149. Vezi F. Davidson, M. Choquet, *Les lycéens et les drogues licites et ilicites*, INSERM, Paris, 1980.
150. OMS, *Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement. Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*, Mason, Paris, 1993, p. 68.
151. *Ibidem*, pp. 68-70.

- instalarea sindromului de sevraj fiziologic, când subiectul diminuează sau încetează consumul ;
- apariția toleranței la efectele substanței, care se manifestă prin faptul că subiectul are nevoie de o cantitate tot mai mare de substanță pentru a obține efectul dorit ; unii subiecți dependenți de alcool sau de opiacee pot consuma doze cotidiene care ar fi letale sau incapacitante pentru subiecții nondependenți ;
- abandonul progresiv al altor surse de plăcere sau de interes în favoarea utilizării substanței, corelat cu creșterea timpului petrecut cu procurarea, consumul și recuperarea efectelor substanței psihoactive ;
- continuarea consumării substanței în ciuda apariției consecințelor nocive pentru subiect (crize hepatice în urma alcoolismului, episoade depresive, alterarea funcționării cognitive etc.) ; trebuie precizat că, de obicei, subiecții cunosc natura și gravitatea consecințelor nocive la care se expun folosind substanța psihoactivă.

Specificul toxicomaniei la adolescenți este determinat de cel puțin două elemente : motivația și nivelul de utilizare a drogului. Referitor la *motivație*, debutul toxicomaniei la unii copii și adolescenți este asociat, de cele mai multe ori, cu problematica crizei existențiale specifice pubertății și adolescenței : opoziția față de adulți, căutarea unei noi identități, crizele de narcisism, momentele depresive, curiozitatea, gustul pentru risc, presiunile din partea prietenilor. De remarcat este că, spre deosebire de adulți, la care motivația o constituie predominant evazionismul, adolescenții văd în această conduită, la debutul consumului de droguri, o experiență de cunoaștere, un mod de a-și afirma autonomia, și mai puțin (sau mai târziu) un mijloc de evadare. Deci, pentru tineri, cel puțin în faza de început, consumul de droguri și de alcool reprezintă un mod de integrare în lumea adultă sau un mod de afirmare ca adulți.

Adolescenții se luptă să devină independenți și să-și găsească astfel propria identitate. Participând, împreună cu grupul, la o activitate pe care societatea o interzice, adolescenții își afirmă independența. În plus, adolescenții care nutresc resentimente față de proprii părinți află o plăcere deosebită în a frecventa un anturaj pe care părinții îl dezaprobă. Așadar, plictiseala, deznădejdea, incapacitatea comunicării cu părinții, rezultatele școlare slabe, absența prietenilor sunt factori care grăbesc refugierea tinerilor în toxicomanie. Drogurile devin un mod de a scăpa de permanentele stări de depresie pe care adolescenții le cunosc ca urmare a unei diversități de probleme nerezolvate, un mod de a reduce anxietatea. Consumul de droguri poate întrerupe temporar monotonia vieții, intensificând percepția vizuală, auditivă, kinestezică și înlăturând prezentul dureros, prin suspendarea sistemelor de protecție a eului împotriva eșecului și primejdiei ; ca urmare, dispar sentimentele de vinovăție, anxietate, dar și voința. În locul acestora apare sentimentul de „nu-mi pasă" sau „cui îi pasă ?", ceea ce conduce la evitarea treptată a tuturor responsabilităților și la renunțarea la a căuta soluții pentru problemele existențiale ale adolescentului.

Cercetările[152] au scos în evidență că folosirea drogurilor (cel mai frecvent, consumul de alcool și fumatul țigărilor cu marijuana) joacă un rol esențial în dezvoltarea relațiilor cu prietenii, atât în cazul adolescenților, cât și al adolescentelor. Unii elevi vin la școală

152. J. Burstyn, *op. cit.*, pp. 102-103.

sub influenţa drogurilor şi sunt mândri de acest lucru. Atât băieţii, cât şi fetele consumă alcool şi fumează marijuana pentru a-şi înfrânge inhibiţiile şi pentru a-şi exprima mai deschis sentimentele. Deseori, debutul în toxicomanie se produce astfel. Majoritatea experţilor sunt de acord că la tineri, cel mai frecvent, experienţa drogului este preluată din grupul de prieteni, unde adolescentul învaţă trei lucruri[153] :

– cum să fumeze marijuana astfel încât să obţină senzaţia de plăcere ;
– cum să recunoască senzaţiile de plăcere şi să le pună în dependenţă faţă de drog ;
– cum să se bucure de aceste senzaţii.

Cel care se află la prima experienţă de contact cu drogul nu simte nici o plăcere ; plăcerea nu se obţine, de altfel, nici după mai multe experienţe. Abia cu timpul el învaţă să identifice şi să trăiască senzaţiile plăcute, aşa cum sunt ele definite de membrii grupului. Prin intermediul prietenilor, în care au încredere, adolescenţii învaţă să raţionalizeze şi să redefinească experienţa consumului de droguri, făcând astfel tranziţia de la definiţia ei socială ca „specie de devianţă" la valorizarea ei. Erich Goode[154] caracteriza astfel rolul iniţiatic al grupului în consumul de droguri : grupul funcţionează ca o veritabilă comunitate rituală, în cadrul căreia fumatul marijuanei este o activitate clandestină şi solemnă, care îi leagă pe membrii săi prin relaţii intime şi printr-o experienţă resimţită, în mod emoţional, ca o formă de excitare colectivă.

Că grupul este cel care mediază dependenţa de droguri o demonstrează şi studiile clinice, în urma cărora s-a observat că persoanele spitalizate, cărora li se administrau opiacee o perioadă lungă de timp, din motive medicale, nu au devenit dependente ; instalarea toxicomaniei apare atunci când o persoană sau un grup stabileşte o relaţie între consumarea unei substanţe psihoactive şi semnificaţia acordată efectelor produse. Rezultă că, pentru a experimenta mai întâi şi ulterior pentru a căuta plăcerile drogului, este nevoie ca tânărul să înveţe să le recunoască şi să le reproducă în relaţia cu covârstnicii.

Aşadar, pentru toxicoman, consumul drogului nu se reduce doar la trăirea plăcerii provocate de efectele drogului ; toxicomania presupune un stil de viaţă nou, diferit de ceea ce a trăit până atunci adolescentul, şi, concomitent, o intensă experienţă socială. Interpretarea simplistă a toxicomaniei doar ca o formă de evaziune, de fugă de realitate, e contrazisă de mărturiile celor care se droghează ; ei fug de realitatea ce le este impusă de reprezentanţii autorităţii – părinţii şi şcoala –, dar, în acelaşi timp, caută activ o altă realitate, pe care autoritatea o defineşte ca deviantă. A se droga îl obligă pe tânăr să se implice într-o activitate socială intensă şi strict codificată[155] : aprovizionarea cu droguri, căutarea circumstanţelor favorabile consumului – un anumit loc, decor, fond muzical – îl obligă pe toxicoman să întreţină relaţii sociale stabile cu diverse persoane ; în cursul acestui tip de socializare în cultura drogului, toxicomanul învaţă cum trebuie să se apropie de traficanţi, de alţi toxicomani, de asistenţii sociali, medici, judecători, cum să-i evite pe informatori sau pe traficanţii veroşi şi cum să fugă de poliţişti, mafioţi sau alţi indivizi periculoşi. Toxicomania presupune deci scoaterea elevilor din mediul guvernat de normele sociale definite ca legitime şi introducerea lor într-un mediu caracterizat de tinereţe, adică într-o contracultură ; toxicomania este

153. S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 261.
154. *Apud* S. Rădulescu, *op. cit.*, pp. 261-262.
155. A. Ogien, *Sociologia devianţei*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, p. 165.

o experiență de viață totală, în sensul că afectează toate dimensiunile existenței celui care se droghează. Toxicomanii își au spațiul propriu de viață, un stil vestimentar specific și chiar un limbaj – argou – propriu, un sistem de prețuri și un cod etic.

Sociologii vorbesc așadar de existența unei culturi a drogurilor. Din punctul de vedere al părinților și al autorității școlare, problema nu se mai pune *dacă*, ci *când* vor lua elevii contact cu drogurile și care va fi nivelul consumului. În ceea ce privește *nivelul de utilizare*, cele mai multe cercetări[156] arată că la mulți subiecți tineri consumul de alcool rămâne o experiență fără viitor, în timp ce la alții se poate vorbi de o utilizare ocazională, determinată de încercarea de a reduce o tensiune anxioasă, de a combate o stare depresivă sau de a căuta senzații plăcute. S-a observat că, pe măsură ce nivelul consumului crește, semnificația toxicomaniei trece de la integrarea în viața adultă la automedicație. Toxicomania ca automedicație[157] presupune forma solitară de consum ; confruntat cu sentimente de plictiseală, singurătate sau inferioritate, cu depresii și conflicte, adolescentul va căuta efectul compensator, benefic, al angoasei sale în consumul de alcool și de droguri. Iar efectul va apărea rapid, deoarece toleranța față de substanțele psihoactive este foarte scăzută la copil și adolescent, ceea ce face să crească nocivitatea consumului de droguri la această vârstă. În general, nu s-au constatat diferențe semnificative în funcție de variabila sex în privința nivelului de utilizare a drogurilor : și fetele, și băieții se droghează la fel de frecvent cu așa-numitele „droguri ușoare”, dar în ceea ce privește drogurile puternice s-a constatat că băieții le folosesc mai mult. Două treimi dintre cei care se droghează în adolescență vor continua consumul și la maturitate.

Contrar reprezentării comune, potrivit căreia drogatul ar fi dominat de o nevoie incontrolabilă și insațiabilă de a consuma orice și oricum, studiile[158] demonstrează că majoritatea drogaților se pot adapta la constrângerile fenomenului și la împrejurările aprovizionării de pe piața locală, caracterizată de intervalele de sosire a mărfii, preț, calitate etc. Rezultă că pentru mulți consumatori de droguri nivelul consumului este flexibil ; aceste persoane care își pot controla nivelul consumului (care nu sunt dependente, conform criteriilor medicale prezentate mai sus) au o existență cvasinormală.

Controlul folosirii unei substanțe psihoactive se realizează printr-un proces de învățare socială, prin care cei cu vechime în consumul de droguri îi instruiesc pe novici să aplice o serie de principii care :

- încurajează consumul moderat și condamnă folosirea compulsivă ;
- limitează utilizarea la situațiile ce autorizează un consum „sigur” și „pozitiv” ;
- permit identificarea și combaterea efectelor nedorite ;
- recomandă izolarea consumului de celelalte circumstanțe ale vieții și buna comportare în relațiile sociale exterioare universului drogului.

Consumatorii ocazionali au ca motivație preponderentă căutarea senzațiilor plăcute, combinată cu dorința de evaziune. Literatura de specialitate care abordează efectele psihologice ale consumului de substanțe psihoactive descrie apariția unor perturbări în

156. Citate de UNESCO, *op. cit.*, p. 18.
157. Formă descrisă de P. Tridon în „L'enfant, l'adolescent et l'alcool”, în D. Barrucaud (coord.), *Alcoologie*, RIOM-LABORATOIRES-CERM, Nancy, 1988, p. 178.
158. A. Ogien, *op. cit.*, pp. 166-167.

sfera percepției spațiului și timpului; la consumatorii de droguri apar cel puțin patru categorii de senzații noi, deosebite[159]: senzația de „planare" sau de „zbor"; senzația de „călătorie"; senzația de „fulgerare" și senzația de „viteză", fiecare dintre acestea fiind specifică unei anumite categorii de droguri. Cele patru categorii de senzații transformă spațiul și timpul cotidian și duc la generarea unui alt timp și a unui alt spațiu, apropiată clinic de modurile de percepere psihotice. Efectele acestor senzații îi dau consumatorului iluzia că ar avea acces la o altă dimensiune a realității, îl fac să trăiască o amăgitoare percepție a infinitului. Adolescenții valorizează puternic astfel de experiențe. Pe lângă distorsionarea percepției spațio-temporale, există și alte efecte ale consumului de droguri care explică de ce consumul este definit ca o experiență plăcută. Astfel, efectul „flash" produce consumatorului o bucurie extremă, ce invadează întregul corp, ca „un orgasm generalizat"[160], pe fondul căreia individul devine expansiv, euforic, simte o nevoie imperioasă de comunicare și de „acord fin" cu anturajul, trăiește o stare de exaltare, vizibilă pe plan afectiv și mimico-gestual. Efectul „speed" îi dă individului sentimentul de depășire a limitelor propriului eu, sentimentul că-i poate domina pe toți, pe fondul unei exaltări extreme; imaginația construiește o lume fantastică, în care consumatorul crede că evoluează, iar ritmul ideativ este exagerat. Efectul „parano" se traduce prin fenomenul de depersonalizare, fenomenul halucinator auditiv, pe un fond de anxietate crescută, care face ca subiectul să interpreteze în sens delirant tot ceea ce se întâmplă în jurul lui. Deci, pe ansamblu, efectul consumului de droguri descrie trăirea unei metamorfoze a individului, ca și cum acesta s-ar naște din nou; instantaneu, din ratatul de la școală, fără ocupație, deprimat și dezgustat de lume, adolescentul devine puternic și fericit. Indiferent de tipul de drog și de efecte, trebuie precizat faptul că la început drogul este consumat pentru efectele sale plăcute, dar în ultimul stadiu al dependenței el este consumat mai mult pentru evitarea consecințelor neplăcute ale abstinenței.

Trecerea de la episoadele de consum izolate la consumul ocazional, iar de la acesta la dependență este determinată de acțiunea conjugată a trei seturi de factori.

1. *Caracteristicile personale și antecedentele subiectului* – toxicomanii sunt, în general, adolescenți vulnerabili, care au manifestat în copilărie tulburări de caracter și de comportament, istoria lor personală fiind marcată de neglijare, respingere sau atașament excesiv, eșecuri școlare. H. Nowlis[161] a subliniat rolul important al imaginii de sine negative în abuzul de droguri: „Toxicomania este o patologie care se naște din angoasă și se vindecă cu ajutorul încrederii"[162]. Disponibilitatea drogului nu conduce automat la toxicomanie, căci există mulți elevi care au văzut droguri sau au asistat la tranzacții cu droguri, și totuși nu se droghează. Pentru a se ajunge la toxicomanie trebuie reunite două condiții: factorii de personalitate predispozanți (stima de sine scăzută, labilitatea afectivă, carențele în structurarea identității de sine, anxietatea, imaturitatea) și o situație de criză. Studiile realizate de sociologi au descoperit că

159. V. Preda, *op. cit.*, pp. 54-55.
160. M. Șelaru, *Drogurile*, Editura SEMNE, Iași, 2002, pp. 166-167.
161. Vezi H. Nowlis, *La drogue démythifiée – drogue et éducation*, UNESCO, Paris, 1987, p. 31.
162. F. Curtet, citat de A. Porot, M. Porot, *Toxicomaniile*, Editura Științifică, București, 1999, p. 214.

toxicomania este mai frecventă în mediile sărace, care se confruntă cu multiple probleme sociale: rate înalte ale delincvenței, șomaj, abandon școlar, dezorganizare familială etc. Un studiu realizat recent pe un eșantion de adolescenți din România și din Republica Moldova[163] a inventariat percepțiile subiecților relative la cauzele interne ale consumului de droguri. În opinia adolescenților chestionați, cauzele care îi determină pe tineri să consume droguri sunt: curiozitatea, tentația „fructului oprit", dorința de senzații tari, lipsa de maturitate, problemele personale, disperarea, singurătatea, plictiseala, nevoia de a se face remarcat. Dintre cauzele care nu se leagă de personalitatea consumatorului de droguri, adolescenții cred că cele mai importante sunt: anturajul, climatul familial defavorabil, lipsa informațiilor sau informațiile eronate despre droguri și imitarea modelelor din filme.

2. *Caracteristicile mediului socioeconomic, cultural și familial*. S-a constatat[164], de pildă, că preferința pentru inhalarea solvenților este mai frecventă la tinerii cu situație economică precară, în timp ce cocaina se folosește mai mult în lumea afacerilor, artei, spectacolului, divertismentului. Din acest set de factori, unii constituie circumstanțe favorizante, și anume:

- personalitatea părinților: părinții imaturi, instabili afectiv sau care consumă ei înșiși alcool/droguri; cele mai multe studii au abordat efectele alcoolismului tatălui asupra copiilor, dar rezultatele nu au fost concludente; unii copii cu tați alcoolici se identifică cu aceștia și devin alcoolici, în timp ce alții nu urmează aceeași evoluție; totuși, toxicomania părinților reprezintă un factor de risc, deoarece le oferă copiilor un model de conduită negativ; un studiu american asupra consumului de droguri de către tați[165] confirmă această concluzie, arătând că: dacă un copil vede că tatăl folosește drogul ca suport psihologic fără să abuzeze de el, rămânând cel mai puternic în familie și achitându-se de responsabilități, există mari șanse ca respectivul copil să consume și el droguri ocazional; dacă însă copilul îl vede pe cel mai puternic membru al familiei dependent de drog pentru a face față solicitărilor cotidiene, foarte probabil va deveni și el dependent;
- nivelul redus de comunicare/interrelaționare dintre părinți și copii, în situațiile în care părinții sunt absenți, divorțați sau se află în conflict;
- disciplina parentală este extremă, atât în sensul lui *laissez-faire*, cât și în sensul autoritarismului.

Părinții din România și din Republica Moldova cuprinși în studiul citat mai sus recunosc faptul că nu au suficiente informații despre fenomenul consumului de droguri, dar identifică aproximativ aceleași cauze ale consumului ca și cele numite de adolescenți. Acești părinți sesizează că familia reprezintă – prin lipsa de comunicare cu copilul, prin neglijare sau prin abuzul fizic și emoțional – una dintre cauzele principale ale consumului de droguri.

163. A. Stoica-Constantin, T. Constantin, „Consumul de droguri la adolescenți", în G. Ferréol, *op. cit.*, pp. 43-70.
164. UNESCO, *op. cit.*, p. 10.
165. Vezi J.W. Rogers, P.L. Mays, *Juvenile Delinquency and Juvenile Justice*, ed. cit., p. 264.

3. *Proprietățile farmaco-dinamice ale substanței în cauză, tipul ei de efecte psihologice specifice.*

Discutând despre factorii favorizanți ai consumului de alcool/droguri, apare întrebarea dacă și în ce măsură se poate vorbi de o responsabilitate cauzală a școlii în etiologia toxicomaniei. În general, studiile realizate s-au limitat să constate că mulți toxicomani au dificultăți de adaptare școlară și obțin rezultate școlare mediocre sau slabe, neurmărind să stabilească dacă există o implicare specifică a variabilelor legate de experiențele școlare în dinamica toxicomaniei. De exemplu, s-a remarcat că un factor constant în biografia persoanelor care „fac carieră" în consumul de droguri îl constituie eșecul școlar și problemele de integrare școlară[166]. Eșecul școlar, cu toate consecințele sale la nivelul imaginii de sine și al identității sociale, rezultate în urma etichetării, categorizării, marginalizării, pare a fi un factor favorizant important în consumul de droguri. Însă la ora actuală nu există o teorie globală, unitară și integrată, privitoare la fenomenul toxicomaniei, ci doar o serie de explicații conjuncturale, care au insistat fie pe fenomenul de criză socială, pe prăbușirea/declinul valorilor tradiționale, fie pe importanța inegalităților socioeconomice.

Dacă inegalitățile socioeconomice sunt acceptate ca având un rol cauzal în toxicomanie, atunci credem că poate fi acceptată și responsabilitatea școlii, în măsura în care preia și accentuează aceste inegalități[167] – și ne referim aici în primul rând la școlile ce promovează o pedagogie centrată pe achiziția de cunoștințe și bazată pe programe educaționale rigide –, dar și în măsura în care ea este sursă de decepție pentru elev, fiind marcată de eșecuri și devalorizarea imaginii de sine, sau în măsura în care certificarea școlară nu mai asigură integrarea pe piața muncii.

Dincolo de aceste aprecieri generale, care trebuie interpretate cu prudență, în funcție de context, nu ne hazardăm să incriminăm școala ca factor cauzal în etiologia toxicomaniei. Oricum, este cert că însăși existența școlii ca instituție are un efect în dinamica fenomenului ; credem așadar că în contextul problemei școala nu reprezintă atât cauza, cât ocazia. Se știe că traficanții de droguri vin la școli pentru a vinde marfa și a racola noi consumatori. Concentrând un număr mare de tineri, potențiali consumatori, școala contribuie în acest fel, indirect, la creșterea consumului de droguri. Pe de altă parte, constituirea grupurilor școlare oferă, de asemenea, ocazii pentru debutul toxicomaniei prin contagiune, adolescența fiind vârsta conformismului extrem față de valorile și normele grupului informal. Nu în ultimul rând, școala interzice consumul de droguri/alcool și însăși această interdicție poate deveni un motiv de începere a consumului, în condițiile în care există tendința opoziției adolescenților față de interdicțiile adulților, la fel cum există și o atracție perenă față de ceea ce este interzis.

Pentru toate aceste motive, școlile par a fi locurile ideale de distribuție a drogurilor. Aici sunt grupați cei mai mari consumatori potențiali : adolescenții. Copleșiți de presiuni, inclusiv aceea a autodefinirii, dezamăgiți de cele mai multe ori de relațiile cu adulții sau, pur și simplu, plictisiți, adolescenții reprezintă ținta ideală a traficanților. S-a demonstrat[168] că în școlile în care există bande sau grupuri cristalizate de elevi

166. M.-A. Schmelck, „Imaginea de sine și trecerea la acțiune", în G. Ferréol, *op. cit.*, p. 122.
167. Vezi curentele de sociologie a educației, care demonstrează modul în care școala reproduce diviziunea socială și contribuie la menținerea la putere a elitelor.
168. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 262.

devianți, unul dintre motive este și traficul de droguri. Bandele care acționează azi în școli au o bază economică – traficul de droguri – pe care nu o aveau acum două decenii. Traficul de droguri a devenit o opțiune atrăgătoare pentru adolescenți pe măsură ce s-au redus oportunitățile legitime de angajare pe piața muncii pentru tinerii din mediul urban. Studiul citat a identificat și tehnicile folosite de elevii implicați în traficul de droguri pentru a-și plasa marfa în cadrul școlii : elevii folosesc anumite coduri de semne gestuale pentru a indica posibilitatea de a vinde droguri, precum și cum și unde anume le vor vinde ; drogurile se vând în grupurile sanitare, în cantine, în curtea școlii sau în parcările din preajmă. Deseori, elevii mai mari, înrolați în bande, folosesc elevii mai mici pentru a putea să vândă droguri în condiții de siguranță ; astfel, elevii mai mici încep prin a sta de pază și continuă prin a deveni curieri, intermediari între cei ce vând și cei ce cumpără, iar în final ajung să vândă droguri ei înșiși. În general, traficul de droguri din școală e controlat de adulți, chiar dacă pot exista tineri care vând droguri pe cont propriu. În această afacere se implică frecvent și unele fete, care de obicei păstrează drogurile prietenilor lor atunci când aceștia bănuiesc un posibil control al poliției sau al profesorilor.

Școala interzice conduitele de toxicomanie pentru că sunt periculoase atât pentru toxicomani, cât și pentru ceilalți elevi. Alterarea funcționării cognitive, scăderea capacității de discernământ și chiar apariția sindromului de dependență explică asocierea conduitelor toxicomane cu o mare diversitate de acte infracționale. Există studii[169] care au demonstrat legătura dintre abuzul de substanțe psihoactive și delincvență, indicând că 50% dintre delincvenți sunt dependenți de droguri. Statisticile[170] raportează că, în SUA :

- între 50 și 60% din omoruri și infracțiunile grave se produc pe fondul consumului de alcool ;
- aproximativ 42% din adolescenții care se prostituează consumă droguri ;
- circa 70% din persoanele judecate și condamnate au ajuns în penitenciar pentru infracțiuni legate de alcool și droguri ;
- se estimează că o creștere cu 10% a consumului de alcool ar conduce la o creștere cu 6,7% a violurilor, cu 5,9% a agresiunilor și cu 9,1% a jafurilor ;
- numai în Los Angeles, la sfârșitul anilor '80, între 1.000 și 2.500 de elevi lipseau zilnic de la școală din cauză că le era teamă de presiunile la care ar fi putut fi supuși de către bandele de traficanți și de către colegii toxicomani[171].

În fața acestor evidențe, sociologii și psihologii au încercat să găsească un răspuns la problema : drogurile determină delincvența, delincvența determină toxicomania sau există o serie de factori comuni care le determină pe amândouă ? În ultimul deceniu, printre specialiști pare să se contureze un consens privind implicarea adolescenților în consumul de droguri, aceștia ajungând să descrie un anumit *pattern* de evoluție[172]. Astfel, mai întâi are loc consumul de alcool, care survine, de regulă, după o suită de

169. Vezi J. Rogers, P.L. Mays, *op. cit.*, p. 264.
170. National Institute of Justice, Santa Clara County Health Department, 1989 ; Pacific Center for Violence Prevention, *Policy Brief : Reducing Access to Alcohol*, 1995.
171. E.S. Knapp, „Kids, Gangs and Drugs", în *Embattled Youth : Kids, Gangs and Drugs*, The Council of State Governments, Chicago, 1989, p. 11.
172. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 34.

acte de delincvență minoră, în special la copiii ai căror părinți consumă frecvent alcool și care s-au afiliat la diverse grupuri. Urmează apoi folosirea marijuanei, după ce, datorită grupului, copiii s-au implicat în delincvența minoră sau și-au format convingeri și valori opuse standardelor parentale. În final, dacă relația cu adulții rămâne nesatisfăcătoare și influența grupului crește, se face tranziția către alte droguri, mai puternice. Factorii de risc comun implicați în delincvență și toxicomanie sunt: mediul familial conflictual, marcat de consumul de alcool și abuzuri, eșecul școlar și orientarea către grupuri ce promovează comportamente antisociale, sărăcia și dezintegrarea vecinătății în mediul de proveniență.

Asocierea consumului abuziv de droguri cu toate formele de delincvență – constatată de toate cercetările realizate – se explică prin faptul că, o dată cu instalarea dependenței fizice și psihice față de drog, toxicomanul își pierde progresiv controlul asupra voinței proprii, își pierde deci responsabilitatea.

Chiar dacă este justificată de gravitatea consecințelor și de gradul mare de periculozitate socială, simpla interzicere a consumului de droguri/alcool în școală nu este eficientă. Acest lucru este demonstrat de datele investigațiilor[173], care arată că, în timp ce consumul global la nivelul societății este staționar, el crește în rândul adolescenților și tinerilor. În capitolul IV vom arăta ce poate face școala în vederea diminuării toxicomaniei și a celorlalte conduite de devianță școlară.

2.8. Suicidul la elevi

Actul suicidar nu este propriu-zis o formă de devianță școlară, în sensul că nu există norme școlare care să-l menționeze și să-l interzică explicit; însă, întrucât el se prezintă ca având legătură cu alte probleme de comportament ale elevilor, considerăm oportună abordarea sa în acest context, nu în ultimul rând și datorită faptului că în țara noastră numărul elevilor cu tentative de suicid și cu suicid finalizat are o tendință de creștere vizibilă.

Datorită complexității sale și multitudinii de interpretări posibile, care compromit încercările de generalizare/teoretizare, suicidul e dificil de încadrat într-un tipar comportamental. Unii autori îl definesc ca pe o conduită evazionistă – evaziunea supremă –, prin care individul scapă de o situație critică ce-i pricinuiește o suferință de neîndurat[174]. Alți autori pun suicidul în relație cu agresivitatea, explicându-l ca pe o formă de agresivitate canalizată spre propria persoană. De exemplu, V. Pavelcu[175] identifica trei moduri posibile de reacție la frustrare: agresiunea, regresia și represiunea; „Agresiunea poate fi fizică sau verbală, imediată sau amânată, directă sau indirectă, deplasată asupra altora (țapul ispășitor) sau asupra propriei persoane (sinuciderea)...". Rezultă că agresivitatea poate fi manifestată către sine sau către alții, opțiunea pentru una dintre aceste variante depinzând de numeroși factori: trăsăturile de personalitate ale celui în cauză, interpretarea culturală a suicidului în grupul de apartenență/proveniență, circumstanțele specifice unei situații etc. C. Scripcaru observa în acest

173. D. Barrucaud, *op. cit.*, p. 176.
174. F. Terré, *Le suicide*, P.U.F, Paris, 1994, p. 173.
175. V. Pavelcu, „Examenul critic al rațiunii – complex al frustrației", în *Analele Universității „Al.I. Cuza"*, Iași, 1963, p. 40.

sens, referitor la personalitatea agresorului, că excesul de culpabilitate duce la suicid, iar lipsa sentimentului de culpabilitate duce la crimă[176]. S-a observat de multă vreme că, atunci când numărul sinuciderilor crește, cifra omorurilor scade. Cel care încorporează agresivitatea și o direcționează către sine procedează astfel în urma unui proces îndelungat, în care a acumulat sentimente de vinovăție, ca rezultat al stigmatizării sale sociale, sentimente de ostilitate, furie și confuzie. Suicidul apare, ca act autoagresiv, atunci când subiectul nu și-a putut canaliza, din diverse motive, agresivitatea către o altă persoană. Tocmai din această cauză, de obicei, apropiații sinucigașului sunt atât de afectați de gestul său : ei caută explicații pentru moartea lui, se învinovățesc, trăiesc disperarea, neputința și furia față de cel care s-a sinucis.

Promovând aceeași interpretare a suicidului ca formă de autoagresivitate, cercetătoarea americană Joan Burstyn încadrează suicidul elevilor adolescenți în categoria așa-numitei „violențe ascunse"[177]. Cel puțin până la finalizarea actului, caracterizarea ca violență ascunsă este corectă, deoarece cristalizarea manifestărilor autoagresive ale elevilor rămâne un proces cunoscut numai de către cei în cauză ; rareori colegii, profesorii, părinții văd și înțeleg suferința celui ce așteaptă de la suprimarea de sine soluția la toate problemele sale. Între anumite limite, actul suicidar rămâne „ascuns" până la sfârșit : frecvent părinții nu raportează actul suicidar ca atare, pentru a evita stigmatul social ce însoțește suicidul ca un halou. Dacă, în general, în cazul violențelor extreme din școală se face multă publicitate, când e vorba de sinuciderea unui elev se aplică legea tăcerii : tăcerea dureroasă a celor apropiați, care se simt vinovați fără a avea posibilitatea de a se disculpa, tăcerea familiei, sensibilă la tabuurile sociale și religioase, tăcerea autorităților școlare, care vor să evite deteriorarea imaginii publice a școlii.

Suicidul a fost definit în diverse moduri, făcându-se sau nu trimitere la patologia fenomenului. În prezent se constată tendința de a considera suicidul în ansamblul său ca o stare patologică, în temeiul faptului că dorința de viață este specifică naturii umane și e mai puternică decât dorința de moarte. Cele mai multe definiții interpretează suicidul ca pe un act deliberat, voluntar, de autosuprimare a vieții[178].

Principalele *criterii de definire a suicidului* sunt[179] :

- persoana își provoacă în mod intenționat moartea ;
- nu există coerciție în acest sens din partea altor persoane ;
- moartea este provocată în circumstanțe create în mod special pentru a servi scopului suicidar.

Suicidul este greu de identificat în cadrul comportamentelor autoagresive ; o tentativă de sinucidere finalizată poate să nu constituie expresia autentică a unei intenții autolitice, după cum o sinucidere nereușită poate fi cu totul diferită ca semnificație de o tentativă suicidară[180]. De aceea, criteriile unui act suicidar autentic – spre deosebire

176. C. Scripcaru, *Suicid și agresivitate*, Editura Psihomnia, Iași, 1996, p. 136.
177. J. Burstyn, *op. cit.*, p. 35.
178. S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 214.
179. *Apud* R.F.W. Dieckstra, R. Maris, St. Platt, A. Schneidtke, G. Sonnek (coord.), *Suicide and Its Prevention. The Role of Attitude and Imitation*, vol. 1, E.J. Brill, New York, 1989, p. 35.
180. T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, P. Boișteanu, *Epistemologia în psihopatologia relațională și medico-legală*, Editura Psihomnia, Iași, 1999, p. 189.

de tentativa de suicid sau de şantajul suicidar – sunt: iniţiativa, motivaţia, intenţia, dorinţa şi periculozitatea acţiunii. Un act suicidar adevărat este întâlnit atunci când decizia unui individ de a-şi sfârşi viaţa sau acţiunea impulsivă de a se omorî determină subiectul să apeleze la cele mai eficiente metode şi să-şi ia toate precauţiile pentru ca nimeni să nu interfereze în acţiunea sa.

Dincolo de diversitatea motivaţiilor şi a situaţiilor de viaţă care pot precipita opţiunea pentru actul suicidar, cercetările[181] au identificat unele *caracteristici comune* ale actelor suicidare:

a) *scopul oricărui suicid este găsirea unei soluţii*; suicidul nu este un act întâmplător, el reprezintă o cale de rezolvare a unei probleme, dileme, crize; suicidul este răspunsul dat în aceste situaţii la întrebarea „ce să fac?"; majoritatea supravieţuitorilor tentativelor de suicid au exprimat această idee astfel: „A fost singurul lucru pe care l-am putut face, n-am putut vedea o altă cale";
b) *obiectivul comun tuturor actelor suicidare este încetarea conştientizării*: sinucigaşul vrea să pună capăt suferinţei sau, măcar, să n-o mai conştientizeze;
c) *stimulul oricărui suicid este suferinţa psihică*; sinucigaşul suferă din cauza unei situaţii particulare de viaţă, dar suferă şi din cauza conştientizării/interpretării suferinţei; suferinţa de a conştientiza suferinţa este o metasuferinţă;
d) *factorul de stres comun tuturor suicidelor este frustrarea pentru nesatisfacerea unor trebuinţe psihice*; unii indivizi se sinucid din cauza sărăciei, care-i împiedică să-şi satisfacă trebuinţele fiziologice, alţii se sinucid din teamă, alţii din cauza singurătăţii, alţii din cauza eşecurilor, alţii pentru a apăra/a promova o valoare ş.a.m.d.; o taxonomie a sinuciderilor s-ar mula perfect pe taxonomia trebuinţelor psihice ale oamenilor;
e) *emoţia implicată în orice suicid este lipsa de speranţă, dublată de neajutorare*; cei mai mulţi sinucigaşi exprimă astfel acest sentiment: „Nu mai puteam face nimic (cu excepţia suicidului) şi nu era nimeni care să mă poată ajuta";
f) *starea afectiv-cognitivă în orice suicid este ambivalenţa*: majoritatea sinucigaşilor doresc şi în acelaşi timp nu doresc moartea;
g) *starea perceptuală prezentă în orice suicid este constrângerea*; aflat în pragul finalizării actului suicidar, sinucigaşul percepe că situaţia pe care o trăieşte nu admite decât două soluţii: una de tip magic, care ar face să dispară (sau să se rezolve) criza, şi autosuprimarea;
h) *acţiunea comună tuturor suicidelor este fuga*, evaziunea, în scopul îndepărtării de sursa suferinţei;
i) *actul interpersonal făcut în orice suicid este comunicarea intenţiei*; în majoritatea cazurilor de sinucidere, sinucigaşii emit o serie de indici comportamentali care comunică intenţia lor letală, cerând parcă împiedicarea evenimentului; suferinţa lor este vizibilă, disperarea lor se exprimă în modul în care caută diverse oportunităţi de salvare;
j) *maniera comună de implicare în actul suicidar este consecvenţa cu stilul de viaţă*; în procesul suicidar se reflectă anumite *pattern*-uri de viaţă, ca, de

181. E. Schneidmen, citat de R.F.W. Diekstra, R. Maris, St. Platt, A. Schneidtke, G. Sonneck, *op. cit.*

exemplu, capacitatea de a îndura suferința, existența unor tulburări psihice, capacitatea de a rezista la constrângeri, tendința către evaziune sau către înfruntarea circumstanțelor adverse, gândirea dihotomică etc.

Toate aceste caracteristici ne oferă o grilă de interpretare a conduitei suicidare la persoana adultă, care nu are structurat un substrat psihopatologic în personalitatea sa. Suicidul la copii și adolescenți prezintă unele particularități în raport cu această grilă. După C. Scripcaru[182], sinuciderea copilului și cea a adolescentului trebuie abordate diferențiat, datorită specificității lor. La copii, specificitatea actului suicidar provine din tipul de motivație și din absența conștiinței ireversibilității actului. Reprezentarea morții apare în jurul vârstei de 7-8 ani ; copilul trece mai întâi printr-o fază de negare a morții, apoi își reprezintă moartea ca pe un dat, fără a o înțelege sub aspect cognitiv, iar în final ajunge să-și reprezinte moartea ca pe un fenomen ireversibil, pe care-l asociază mai ales cu pedeapsa sau durerea. După vârsta de 8 ani se cristalizează sensibilitatea față de moarte și se fixează noțiunea de universalitate a morții. În aceste condiții, suicidul copiilor apare cel mai frecvent ca un act de imitație sau de opoziție față de o situație extrem de stresantă.

Autorii care au investigat fenomenul suicidului la copii au identificat diverse motivații ale actului suicidar specific acestei grupe de vârstă : de la nevoia de „a face în ciudă", de a cauza suferința, la eșecul școlar, reacția de doliu – în care copilul se sinucide pentru a fi împreună cu cel dispărut – sau reacția la o pedeapsă apreciată ca nemeritată. Suicidul este la copii fie un act de furie, fie expresia unui acut sentiment de teamă. La copil, sinuciderea e prin excelență un act emotiv-impulsiv. Cel mai frecvent, suicidul copilului este explicat prin carența sau abandonul afectiv, care determină fuga de realitate și exagerarea agresivității, ce precipită gestul autolitic. În acest sens, P. Janet[183] interpreta suicidul copilului ca pe o răzbunare camuflată, el fiind frecvent lipsit de o motivație reală sau de reprezentarea caracterului ireversibil al actului ; în concluzie, la copil, suicidul este prin excelență impulsiv, imaginar, pasional sau simulat.

Factorii de risc în sinuciderea la copii sunt frustrarea afectivă precoce, lipsa atașamentului părinților, care determină absența identificării afective, sentimentele de insecuritate și angoasă în condițiile abuzului de autoritate, ce declanșează o teamă permanentă de pedeapsă. O investigație longitudinală realizată de C. Scripcaru pe un eșantion de 100 de copii, urmăriți până la vârsta adultă, a identificat următorul *pattern* de psihogeneză a actului suicidar la copii : carența afectivă în relația cu părinții provoacă angoasa, datorită prezenței permanente a sentimentului de insecuritate ; angoasa generează autismul, ca o stare de detașare de lumea reală, care îi devine copilului ireală, urmat apoi de instalarea vidului afectiv, determinat de opoziția dintre lumea externă, „rea", și cea internă, „bună". În etapa următoare, copilul își dezvoltă reacția de opoziție față de lumea rea, ceea ce va avea drept efect principal dificultatea de a suporta frustrările și constrângerile. Suferința indusă de frustrări și constrângeri mediază trecerea la act, în condițiile în care copiii nu conștientizează implicațiile

182. *Ibidem*, pp. 83-84.
183. *Apud* T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, P. Boișteanu, *op. cit.*, pp. 193-194.

actului, nu au autocontrolul format şi sunt deosebit de impulsivi. Se estimează[184] că în ţara noastră frecvenţa sinuciderilor la grupa de vârstă sub 15 ani este foarte mică, suicidul la copil fiind caracterizat ca „pseudosinucidere", motivată de acte nepremeditate, ludice, imitative. La adolescenţi, comparativ cu grupa de vârstă sub 15 ani, sinuciderea este de 5-6 ori mai frecventă.

În adolescenţă, conduita suicidară apare mai puţin ca un gest de imitaţie, dobândind o semnificaţie specifică, în funcţie de caracteristicile psihologice ale vârstei. Adolescenţii se află în plin proces de afirmare a eului, de integrare a valorilor sociale în ierarhia proprie de valori, de căutare a unui sens al vieţii. Adolescenţii trăiesc mai frecvent situaţii de conflict cu adulţii, determinate de problema autorităţii, de cea a recunoaşterii lor ca adulţi sau de divergenţele de idei. Vulnerabilitatea psihică este maximă în adolescenţă, dat fiind faptul că acum presiunile sunt maxime : din partea părinţilor vin presiunile pentru obedienţă şi realizarea şcolară ; din partea şcolii acţionează aceleaşi presiuni, iar din partea grupului de covârstnici vin presiunile pentru conformarea la anumite valori, opuse celor promovate de familie şi şcoală. Din această cauză, depresiile sunt frecvente în adolescenţă ; or, depresia este un factor de risc major în suicid.

Ph. Mazzet[185] observa că adolescentul sinucigaş nu este întotdeauna cu adevărat deprimat, cel puţin nu în sensul clinic al termenului, ceea ce ar presupune încetinirea activităţii psihomotorii, manifestări somatice şi trăirea psihică a unei mari suferinţe morale, acompaniată de sentimente de vinovăţie şi ruşine. Mazzet consideră că suicidul adolescenţilor este, de fapt, o încercare de evitare a depresiei de către aceştia, care, din cauza caracteristicilor de personalitate, nu pot face faţă unei depresii veritabile (ce presupune o elaborare morală şi o prelucrare mintală a suferinţei). Tocmai absenţa elaborărilor mintale face trecerea la actul suicidar, în cazul adolescenţilor, mai brutală, mai periculoasă şi mai dificil de prevenit.

Vulnerabilitatea psihologică deosebită a vârstei explică de ce acum apar cele mai multe probleme de comportament ; alături de tentativele suicidare se manifestă şi unele tulburări alimentare – anorexia sau bulimia –, consumul de droguri şi de alcool, conduitele violente, prostituţia ş.a. Aceste probleme de comportament se asociază şi se succedă frecvent la unul şi acelaşi adolescent, arătând astfel că, dincolo de diversitatea exprimării comportamentale, ele corespund unui set de probleme nerezolvate : relaţia cu părinţii, cu şcoala, cu sine, cu prietenii. Motivaţia actului suicidar în adolescenţă este dată de intoleranţa la frustrarea provocată de conflictele cu părinţii, cu şcoala sau cu prietenii. În adolescenţă stările conflictuale sunt de scurtă durată, dar intense, şi „absurd de disproporţionate în raport cu actul suicidar"[186]. Conflictele din adolescenţă sunt impregnate de trăiri afective intense, ceea ce face ca perioada presuicidară să fie scurtă, fiind destul de greu de diferenţiat, din punctul de vedere al scopului urmărit, suicidul afectiv de cel demonstrativ şi de cel autentic. (Ca tipologie, trebuie incluse şi suicidul din imitaţie, dar şi suicidul ca formă de protest.) Pierderea stimei de sine, sentimentul de inutilitate, de culpabilitate, absenţa identificării afective cu modelele parentale, instabilitatea accentuată a conduitei şi impulsivitatea, tulburările sexuale, eşecul afectiv şi şcolar alcătuiesc tabloul motivaţional specific al suicidului la adolescenţi.

---

184. S. Rădulescu, *op. cit.*, p. 264.
185. Ph. Mazzet, „Les tentatives de suicid et l'agir à l'adolescence", în F. Terré, *op. cit.*, p. 173.
186. Expresia îi aparţine lui Knononciuk, citat de C. Scripcaru, *op. cit.*, p. 90.

Încercând să nuanţeze raportul normal-patologic în cazul suicidului adolescentin, Ph. Mazzet găseşte că 90% dintre sinucigaşi nu pot fi integraţi într-o categorie nosologică psihiatrică, ceea ce ar fi putut face posibilă intervenţia terapeutică preventivă[187]. Dar, lucrul cel mai interesant, autorul nu interpretează actul suicidar drept un „răspuns normal" la conflictele adolescentului sau ca un aspect al „crizei normale" din adolescenţă. Specialistul francez caracterizează suicidul adolescentului ca fiind de două ori anormal: mai întâi, pentru că în faţa unei situaţii chiar dificil de suportat şi conflictuală adolescentul răspunde printr-un comportament mai mult sau mai puţin impulsiv, şi nu printr-un efort de reflectare şi prelucrare mintală a conflictului, şi apoi pentru că acest comportament se desfăşoară într-un sens distructiv, nu constructiv. În general, suicidul este considerat cu atât mai patologic cu cât disproporţia dintre act şi motivaţia sa este mai mare. Dacă adolescenţii reacţionează astfel atunci când se confruntă cu situaţii dificile, şi nu prin explorarea tuturor variantelor pentru a găsi o soluţie constructivă, rezultă că fie nu i-a învăţat nimeni cum să traverseze asemenea situaţii într-un mod adecvat, fie, din cauza epuizării psihice şi a lipsei de speranţă, au ajuns la concluzia că efortul e prea mare şi viaţa nu mai merită să fie trăită (cel puţin nu viaţa *lor*). Întotdeauna suicidul are loc atunci când se reunesc o situaţie de criză şi o personalitate fragilă. Conflictul de relaţie determinat de o formă de eşec devine conflict intern, subiectiv, determinând sentimente de culpabilitate şi depresie, care împreună restrâng câmpul conştiinţei, suspendă cenzura şi generează actul suicidar.

Studiile constată o creştere alarmantă a sinuciderilor în rândul copiilor şi adolescenţilor; în SUA[188] suicidul reprezintă a treia cauză a mortalităţii la categoria 15-24 de ani şi a zecea cauză de mortalitate la categoria 0-14 ani; zilnic se produc 18 sinucideri ale adolescenţilor şi aproximativ 57 de tentative pe oră. De asemenea, se estimează[189] că în fiecare an 5.000 de adolescenţi americani se sinucid, iar pentru fiecare suicid realizat ar exista între 50 şi 150 de tentative de suicid. Între adolescenţii americani care se sinucid predomină băieţii, în timp ce fetele recurg mai mult la ameninţări cu sinuciderea sau la şantajul suicidar. În Franţa[190], aproximativ o mie de adolescenţi se sinucid în fiecare an şi se estimează că un adolescent din trei (având vârste între 13 şi 19 ani) s-a gândit cel puţin o dată la sinucidere. În România, la începutul anilor '90[191], statisticile indicau o creştere uşoară a sinuciderilor la grupul de vârstă 0-14 ani, atât la fete, cât şi la băieţi.

Factorii implicaţi în suicidul elevilor sunt:

a) *factori familiali*: familiile cu risc suicidar sunt marcate de conflicte, violenţă, abuz, divorţ, alte probleme (53% dintre adolescenţii care au avut tentative de suicid provin din familii în care părinţii prezintă antecedente criminale)[192], decesul unui părinte (mai ales dacă survine în urma unui suicid);

187. Ph. Mazzet, *op. cit.*, pp. 171-172.
188. A. Băban (coord.), *Consiliere psihopedagogică. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, f.e., Cluj-Napoca, 2001, p. 98.
189. J. Burstyn, *op. cit.*, p. 39.
190. Ph. Mazzet, *op. cit.*, p. 170.
191. S. Rădulescu, *op. cit.*, pp. 246-248.
192. C. Scripcaru, *op. cit.*, p. 89.

b) *factori școlari*: rezultatele școlare proaste, problemele de adaptare școlară, respingerea și marginalizarea de către covârstnici, etichetarea din partea adulților;
c) *factori sociali*: proveniența din medii sociale de risc, imaturitatea socială, izolarea;
d) *factorii de personalitate*, care includ factori de ordin *cognitiv* – rigiditatea în abordarea problemelor, gândirea dihotomică, superficialitatea în gândire, tendința de a ocoli efortul de reflectare-interpretare și de a trece imediat la act –, factori de ordin *emoțional* – sentimentele de neajutorare, pesimism, melancolie, singurătatea, intensitatea înaltă a răspunsului emoțional, depresia, intoleranța la frustrare –, factori de ordin *comportamental* – consumul de substanțe psihoactive (suicidul e mult mai frecvent la adolescenții care se droghează) –, factori de *sănătate* – stigmatele fizice grave, desfigurarea, mutilarea, bolile în stadii terminale sau psihopatologice.

Principalele *situații de risc suicidar* la copii și adolescenți sunt[193]:
a) decesul unui părinte sau al unei persoane apropiate copilului (în special dacă intervine până la vârsta de 12 ani);
b) comunicarea defectuoasă cu familia, pe fondul unei carențe afective prelungite;
c) perioadele de stres acut: divorțul sau șomajul părinților, perioadele de examene sau evaluare școlară.

În majoritatea cazurilor de suicid apărute la această categorie de vârstă, larg mediatizate la noi, factorul decisiv care a precipitat actul autolitic a fost nota proastă, corigența sau anticiparea eșecului școlar la examenele naționale. Copiii care motivează tentativa suicidară sau suicidul finalizat prin notele proaste nu sunt în mod necesar cei cu un nivel de aspirație impus de expectanțele părinților; acești copii nu au fost acceptați necondiționat de părinții lor și conștientizează că sunt iubiți și valorizați numai dacă au rezultate școlare bune. Teama de eșecul școlar implică teama de respingerea parentală.

Principalii *indicatori ai riscului suicidar* la elevi sunt[194]:
a) existența unei tentative anterioare; de obicei, prima tentativă are cel mai puternic impact asupra părinților, care abia acum pot realiza dimensiunea suferinței copilului; dacă relația cu părinții se ameliorează și dacă această variabilă a făcut parte din motivația actului suicidar, atunci este posibil ca prima tentativă să nu fie urmată de altele; în general, credința că traumatismul provocat de prima tentativă e suficient pentru a descuraja copilul să mai atenteze încă o dată la viața sa este nefondată; deseori, elevii folosesc experiența acumulată cu ocazia primei tentative pentru a deveni mai eficienți la cea de-a doua;
b) amenințarea cu sinuciderea; contrar ideii că cei care vorbesc despre sinucidere nu se sinucid, evidențele demonstrează că cei mai mulți sinucigași au vorbit despre intenția lor;
c) depresia este un factor de risc major în suicid; ea se manifestă prin: tulburări ale comportamentului alimentar și ale somnului, scăderea capacității de concentrare, rezultate școlare mai slabe, apatie, diminuarea reactivității psihomotrice, dezinteresul

193. A. Băban, *op. cit.*, p. 99.
194. *Ibidem*, pp. 99-100.

faţă de activităţile pe care elevul le agrea înainte, autoînvinovăţire excesivă, tristeţe, oboseală permanentă, probleme de comportament la şcoală ;

d) preocuparea consistentă şi continuă pentru moarte şi tot ceea ce are legătură cu moartea ; preocuparea respectivă se poate manifesta prin insistenţa cu care elevul abordează subiectul morţii în conversaţii, interesul pentru poezii, desene, postere, muzica exprimând diverse sentimente legate de moarte, interesul pentru războaie, misiuni kamikaze, ritualuri şi credinţe religioase legate de moarte etc. ;

e) izolarea faţă de prieteni şi faţă de familie ; izolarea e determinată de preocuparea de a nu pricinui îngrijorare persoanelor apropiate şi, de aceea, unii elevi preferă să nu-şi comunice direct suferinţa ; ei se retrag progresiv din mediul social pe care îl frecventau cu plăcere înainte, nu se mai implică în activităţile pe care le preferau, au dificultăţi în a comunica, preferă să stea cât mai mult acasă, în singurătate ;

f) tulburările comportamentale, manifestate prin : schimbări bruşte de dispoziţie, fuga de acasă, chinuirea animalelor, agresivitate verbală faţă de profesori şi colegi, vandalism ; frecvent, pedepsirea acestor comportamente precipită suicidul ;

g) abuzul de substanţe psihoactive ; ideaţia suicidară este mult mai des întâlnită la cei care consumă alcool şi droguri ; de obicei, înaintea unei tentative de sinucidere, tinerii consumă asemenea substanţe ;

h) suicidul sau moartea recentă a unei persoane apropiate ; suferinţa determinată de pierderea obiectului iubirii, la care se adaugă imaginea valorizată a morţii, explică de ce la adolescenţi sunt tipice aceste sinucideri-ecou ;

i) renunţarea la obiectele personale pe care elevul le valoriza/prefera în trecut şi canalizarea interesului spre mijloacele de realizare efectivă a actului suicidar ; în această fază, deliberarea „viaţă sau moarte ? ” s-a încheiat, decizia suicidului e luată şi se caută mijloacele cele mai convenabile pentru autosuprimare.

S-ar putea considera factor important de risc şi disponibilitatea armelor sau mijloacelor toxice în anumite medii familiale. Dacă un adolescent este deprimat şi intensitatea sentimentelor sale negative atinge pragul de risc, faptul că el găseşte uşor un mijloc letal face să crească riscul suicidului. Cele mai frecvente mijloace de sinucidere în adolescenţă sunt substanţele toxice şi spânzurarea ; în SUA, un mijloc frecvent este împuşcarea. În general, suicidul este perceput ca un rezultat al depresiei, frustrărilor, situaţiei familiale problematice, abuzului de droguri şi alcool, al problemelor de relaţionare cu covârstnicii, al problemelor de identitate şi al singurătăţii. O societate care creează frustrări excesive, care nu înţelege dificultăţile adolescenţilor sau care nu ia în serios suicidul la copii şi adolescenţi (interpretându-l fie ca pe un accident, fie ca pe o expresie a patologiei sinucigaşului) se va confrunta cu nişte rate tot mai mari de suicid la această categorie de populaţie. Deseori, părinţii acuză şcoala că n-a observat simptomele suferinţei copiilor care s-au sinucis şi, de cele mai multe ori, reprezentanţii şcolii devin mai sensibili şi mai atenţi la semnele de depresie ale elevilor după ce se produc astfel de evenimente într-o comunitate şcolară.

Depistarea precoce a riscului suicidar cere din partea profesorilor să cunoască indicatorii riscului, să fie capabili să instituie o relaţie empatică cu elevii şi să se elibereze de influenţa aşa-numitelor „mituri” referitoare la sinucidere. Miturile privitoare la sinucidere sunt interpretări eronate ale fenomenului, ca rezultat al percepţiei şi mentalităţilor publicului larg asupra conduitelor suicidare. De exemplu, un profesor

care nu face diferenţa între miturile despre sinucidere şi interpretarea ştiinţifică a fenomenului va fi mai puţin capabil să sesizeze riscul potenţial de suicid la unii elevi.

După D. Pokorny şi E. Schneidman[195], principalele *mituri despre sinucidere* sunt:

- cei care ameninţă sau vorbesc despre sinucidere nu vor realiza efectiv acest act; datele acumulate până în prezent demonstrează că în jur de 75% dintre sinucigaşi au comunicat intenţia lor autolitică celor apropiaţi, dar nu au fost luaţi în serios;
- numai oamenii care provin din medii sărace se sinucid; investigaţiile demonstrează însă că rata sinuciderii tinde să fie mai ridicată în mediile sociale prospere;
- toţi cei care se sinucid sunt bolnavi psihic; majoritatea sinucigaşilor sunt pe deplin raţionali şi au un bun contact cu realitatea, deţin informaţii care le permit să aprecieze realist consecinţele actului lor;
- tendinţa spre suicid este înnăscută; în fapt, nu există suficiente date care să demonstreze această afirmaţie; cert este că, în cazul copiilor care se sinucid, apare tendinţa de a considera că părinţii lor sunt singurii responsabili; de multe ori însă părinţii află ultimii de existenţa intenţiei suicidare, întrucât copiii încearcă să le ascundă suferinţa lor;
- suicidul survine brusc, fără avertisment, şi nu poate fi prevenit; în realitate, cei preocupaţi de ideea sinuciderii îşi comunică intenţia suicidară în numeroase moduri şi se poate interveni oricând cu succes pentru a preveni un suicid;
- copiii nu au forţa de a se sinucide; realitatea demonstrează contrariul.

Sinuciderea unui elev afectează puternic comunitatea şcolară; colegii, profesorii pot trăi intense sentimente de culpabilitate, regret şi neputinţă. Climatul afectiv din clasă şi din şcoală se deteriorează, atunci când vina pentru suicid e atribuită în mod special unor persoane din şcoală, şi apar dispute legate de stabilirea responsabilităţii. Un elev care se sinucide poate oferi colegilor un prost exemplu de soluţie la toate problemele specifice vârstei şcolare şi poate deveni iniţiatorul unei suite de sinucideri-ecou. Nu în ultimul rând, valoarea simbolică a suicidului împovărează şcoala cu un eşec imens; indiferent de strategiile de autolinişitire folosite de membrii comunităţii şcolare, sinuciderea unui copil/adolescent echivalează cu o declaraţie de abdicare a şcolii de la misiunea sa educativă, prin faptul că, în loc de „pregătirea pentru viaţă a tinerilor", şcoala devine facilitatoarea morţii lor.

***

Am analizat până acum câteva dintre formele de devianţă şcolară, urmărind să subliniem responsabilitatea cauzală specifică variabilelor educaţiei şcolare; în unele forme, această determinare cauzală este directă, vizibilă, şcoala fiind responsabilă de apariţia acelor conduite pe care, declarativ, le interzice; în alte forme, cauzalitatea este indirectă, mai puţin vizibilă. Indiferent însă de situaţie, credem că şcoala are cel puţin o responsabilitate morală faţă de dinamica delincvenţei juvenile dintr-o comunitate: dacă acceptăm concluziile studiilor genetice, potrivit cărora specia umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, înnăscute, restul fiind *comportamente învăţate*, atunci lipsa de eficienţă a instituţiei educative în a forma comportamente dezirabile social este în mare măsură responsabilitatea acesteia.

195. *Apud* S. Rădulescu, *op. cit.*, pp. 242-243.

CAPITOLUL IV

Strategii de prevenţie şi intervenţie în devianţa şcolară

O dată cu acest capitol pătrundem în domeniul extrem de complex şi îndelung explorat al modalităţilor de prevenţie/intervenţie în cazul devianţei, conştienţi fiind de la început că, din multitudinea temelor specifice acestui domeniu, doar puţine ne vor reţine atenţia. Domeniul este atât de vast, încât poate face obiectul unei abordări distincte. De aceea, ne propunem ca în acest capitol să tratăm cu prioritate acele modalităţi de prevenţie/intervenţie care:

- angajează în primul rând şcoala ca factor etiologic;
- pot fi aplicate în România, în condiţiile în care susţinerea financiară a unui asemenea demers este limitată.

Am arătat în primul capitol că devianţa a reprezentat o constantă a vieţii şcolare dintotdeauna; ea nu va dispărea decât prin renunţarea la educaţia de masă instituţionalizată. De aceea, credem că ne situăm pe o poziţie realistă dacă abordăm problematica „diminuării" devianţei şcolare, în locul celei a „eradicării" sale.

Deşi în ultimele decenii cadrul teoretic de abordare a devianţei şcolare s-a aprofundat şi s-a precizat, diminuarea acesteia rămâne încă un obiectiv ambiţios, care trebuie susţinut de un demers complex, de lungă durată şi costisitor. Dinamica actuală a devianţei şcolare la nivel mondial indică eşecul parţial al strategiilor iniţiate şi, implicit, sugerează un alt nivel de abordare în prevenirea/restrângerea conduitelor disfuncţionale; acest nivel cere imperios concertarea tuturor forţelor şi resurselor, pe plan şcolar, social şi economic, pentru identificarea unor măsuri eficiente de reducere, fie a fenomenului ca atare, fie, măcar, a consecinţelor acestuia[1]. De aceea, urmărind să

1. L. Buchert, în „The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien?", *International Review of Education*, 1995, pp. 537-548, arată că întâlnirea de la Jomtien (Thailanda, 1990) a fost interpretată ca marcând începutul extinderii viziunii în privinţa reunirii obligaţiei guvernelor naţionale şi a comunităţii internaţionale de a realiza obiectivele educaţiei pentru toţi. Cu toate că, după Jomtien, politicile educaţionale recomandate s-au derulat destul de rapid, din punctul de vedere al abandonului şcolar şi al analfabetismului, s-a constatat că se impun măsuri şi mai drastice, ce trebuie asumate atât de către guvernele naţionale, cât şi de către agenţiile internaţionale. UNESCO, UNICEF, FAO şi PNUD sunt parteneri activi, care se implică în însănătoşirea sectorului educaţional şi, implicit, în diminuarea devianţei şcolare.

determinăm măsurile posibile de diminuare a devianţei şcolare, pentru a putea estima în mod realist eficienţa acestora, precum şi limitele acţiunii lor (cât de mult poate fi redusă devianţa şcolară?), credem că se impune mai întâi o analiză a principalelor dificultăţi care fac din tratarea devianţei şcolare un demers foarte dificil.

1. Principalele dificultăţi în diminuarea devianţei şcolare

Aceste dificultăţi provin din:

1. *Legătura complexă dintre şcoală şi comunitate.* Şcoala este un subsistem al sistemului social global, având atât un caracter reactiv, cât şi unul proactiv, în raport cu variabilele comunităţii în care se integrează. Şcoala şi comunitatea formează un ecosistem, caracterizat de o stabilitate relativă, şi în consecinţă problemele şcolii nu pot fi tratate separat de problemele comunităţii. În acest sens, trebuie să observăm că devianţa şcolară nu este una izolată de devianţa/delincvenţa din societate. Am văzut că numeroase investigaţii au descoperit corelaţii semnificative între anumite forme de devianţă şcolară – de exemplu, vandalismul, violenţele, absenteismul – şi plasarea şcolii în cartiere cu delincvenţă ridicată.

Între delincvenţa/devianţa din societate şi devianţa şcolară se realizează o relaţie de cauzalitate circulară, ce poate fi exprimată la modul general astfel: modelele de conduită deviantă din afara şcolii sunt reproduse în şcoală, generează pedeapsa, etichetarea, marginalizarea – frustrările trăite de elevi în şcoală alimentează motivaţia nonconformităţii şi se manifestă în spaţiul social şcolar şi extraşcolar.

Legătura dintre şcoală şi comunitate ridică probleme specifice atunci când se urmăreşte perfectarea unor strategii de prevenire a devianţei în şcoli. Astfel, măsuri cum ar fi: supravegherea mai atentă, instalarea de camere de luat vederi, angajarea de personal suplimentar pentru supravegherea conduitei elevilor, elaborarea unor norme şcolare cu un conţinut prescriptiv strict, adecvat, consolidarea sau protejarea mai eficientă a instalaţiilor şi echipamentelor etc. pot avea ca efect o reducere a actelor de violenţă şi de vandalism în şcoli, însă, pe de altă parte, conduitele-problemă vor migra în comunitate. În aceeaşi manieră, trebuie observat că exmatriculările sau suspendările elevilor pe perioade determinate le facilitează acestora contactul cu alţi delincvenţi, catalizând procesul de structurare a carierelor delincvente. Pe scurt, asemenea măsuri de diminuare a devianţei şcolare au doar un efect limitat în timp şi ca spaţiu de manifestare. Pentru a se obţine un efect semnificativ şi de durată ar trebui inversată perspectiva de abordare a devianţei şcolare, şi anume: dinspre societate spre şcoală, ceea ce ar produce o strategie globală, societală, de prevenire a devianţei, pe care să se articuleze demersul specific al reducerii devianţei în şcoală. Baza acestei strategii globale de prevenire o reprezintă creşterea nivelului material de trai pentru toţi membrii comunităţii, ceea ce ar putea asigura atât profilaxia delincvenţei, cât şi cea a psihopatologiei indivizilor[2].

Măsurile eficiente de diminuare a devianţei şcolare nu se pot limita numai la cadrul de referinţă al şcolii. Modificarea rolului tineretului în societatea contemporană nu

2. P. Brânzei, *Itinerar psihiatric*, Editura Junimea, Iaşi, 1979, p. 89.

poate fi ignorată, şi de aceea devianţa şcolară nu va putea fi diminuată dacă funcţiile şcolii şi ale altor instituţii nu vor fi coordonate. În mod particular, pentru demersul nostru prezintă interes:

a) *Coordonarea şcoală-piaţa muncii*. Există o contradicţie între tendinţele de prelungire a şcolarităţii obligatorii, pe de o parte, şi evoluţiile mult mai rapide de pe piaţa muncii, pe de altă parte: în timp ce economia şi piaţa locurilor de muncă se schimbă extrem de repede, şcoala se mărgineşte încă să producă „capete bine umplute, să livreze pe piaţa muncii modele prefabricate, cu un bagaj teoretic important, dar incapabile să le aplice"[3]. În această discordanţă intervine şi dorinţa tinerilor de a-şi asuma precoce o poziţie activă pe piaţa muncii, susţinută de convingerea lor că meseria se învaţă cel mai bine la locul de muncă, şi nu la şcoală[4]. Trebuie remarcat că în prezent a devenit o regulă trecerea tinerilor licenţiaţi, recent angajaţi, prin stagii de probă, ceea ce ne permite să apreciem la adevăratele proporţii gravitatea crizei care marchează relaţia dintre sistemul educativ şi piaţa muncii. Or, trebuie precizat că atâta timp cât accesul tinerilor cu diplomă pe piaţa muncii va fi obstrucţionat (fie din vina şcolii, fie din cauza situaţiilor de criză economică), nu se va putea realiza o reducere semnificativă a devianţei elevilor în şcoală.

b) *Coordonarea dintre şcoală şi sistemul judiciar*. Aceasta se impune atenţiei noastre prin cel puţin două aspecte: modul în care şcoala preia şi valorizează, prin normele şcolare, prescripţiile juridice de comportament şi modul în care afectează adaptarea şcolară etichetarea ca „delincvent" a unui anumit individ. Principalul aspect disfuncţional constă în efectul etichetării de către sistemul juridic. S-a observat că etichetarea şi tratamentul judiciar preconizat devin cauze ale conduitei deviante, proces denumit „devianţă secundară". Ritualul etichetării şi pedeapsa reprezintă o ceremonie de degradare a individului. Stigmatizarea îl determină pe acesta să caute compania celor cu o poziţie asemănătoare[5], grăbind asocierea sa la subculturile delincvente şi declanşând mecanismele „profeţiei care se autoîmplineşte". Confruntându-se cu elevi etichetaţi de sistemul juridic ca „devianţi", profesorii dezvoltă reacţii de teamă, care compromit tratamentul educativ adecvat. Pe de altă parte, trebuie remarcat că şcoala nu se comportă ca un sistem de control ce operează sub tutela justiţiei, ea încercând să evite trimiterea elevilor dificili în faţa justiţiei, căutând în primul rând soluţii nonjuridice.

c) *Coordonarea dintre şcoală şi familie*. Deoarece, în etiologia devianţei şcolare şi a delincvenţei în general, cele două instituţii nu pot fi net disociate, rezultă că orice strategie de prevenţie trebuie să pornească de la o acţiune convergentă a şcolii şi familiei, aspect care va fi abordat detaliat în subcapitolul următor.

---

3. J. Delors, „Tezele Comisiei Internaţionale a Educaţiei pentru Secolul XXI", în *Source*, noiembrie 1993.
4. UNESCO, *Youth and Work, the Incidence of the Economic Situation on the Access of Young People to Education, Culture and Work*, UNESCO, Paris, 1979, p. 102.
5. S. Rădulescu, M. Piticariu, *Devianţă comportamentală şi boală psihică*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1989, p. 84.

Legătura școală-comunitate poate deveni un punct de sprijin în strategiile naționale de prevenție a delincvenței, dacă școala va funcționa astfel încât să-i pregătească pe tineri pentru o inserție socială eficientă. Atâta timp cât școala nu reflectă modelele culturale, valorile familiei și ale societății, atâta timp cât ea nu operează cu criterii de evaluare validate social, capacitatea sa de socializare se reduce, lăsând loc pentru manifestarea unor moduri de adaptare individuală mai mult sau mai puțin dezirabile social.

2. *Contextul anomic specific sistemului educativ*, care este o consecință particulară a relației școală-comunitate. În cazul de față, vom desemna prin „anomie" nu absența normelor, ci starea de derută normativă a actorilor sociali datorată schimbărilor din cadrul sistemelor educative, ca reacție la evoluțiile economice, sociale și politice.

Condiția anomică a sistemelor educative contemporane este determinată de:

a) *Diversitatea presiunilor* care se exercită asupra lor. Astfel, într-o lume aflată în plină schimbare, educația trebuie să-i ajute pe tineri să înțeleagă trecutul, transmițând o cunoaștere acumulată de secole, să stăpânească prezentul, care se preschimbă neîncetat, și să-i pregătească pentru un viitor plin de incertitudini. Ceea ce se așteaptă de la școala contemporană, în condițiile unei susțineri bugetare insuficiente, este[6]:

- să răspundă prompt creșterii cererii de educație;
- să garanteze excelența învățământului, dar și echitatea cerută de dreptul la educație al tuturor;
- să pregătească și să favorizeze schimbarea, suscitând curiozitatea intelectuală, capacitatea de adaptare, gustul pentru inovație etc.;
- să asigure progresul societății și dezvoltarea indivizilor înrădăcinați în cultura lor proprie.

În condițiile în care toate aceste tensiuni sunt foarte puternice, iar unele dintre obiective se exclud între ele, apare riscul pierderii coerenței interne a sistemului educativ, ceea ce afectează eficiența aplicării strategiilor sectoriale de prevenție a devianței.

b) *Factorul timp*, care devine principalul aspect disfuncțional. Sistemele educative încearcă să reacționeze cât mai rapid la evoluțiile economico-sociale, se străduiesc, pe baza prospectivelor, să le devanseze pentru a intra în concordanță de fază cu evoluțiile din economia și cultura comunității. Profesorii, părinții, șefii institutelor educative, inspectorii școlari etc. au nevoie de timp pentru a înțelege reforma, obiectivele ei și pentru a le traduce în fapte, interval în care economia și societatea continuă să evolueze. O reacție negativă a actorilor implicați în reformă poate determina crize, în care acțiunea unor efecte adverse va conduce la eșecul celei mai promițătoare reforme.

c) *Instabilitatea politică*, ce poate genera lipsa de continuitate și de coerență a politicii educaționale.

Luând în considerare toate aceste aspecte, definitorii pentru societatea contemporană, apare limpede de ce contextul anomic al educației creează dificultăți pentru aplicarea

6. J. Delors, *op. cit.*

strategiilor de prevenire a devianţei şcolare: instabilitatea accentuată şi schimbările rapide nu permit estimarea consecinţelor şi a posibilelor efecte adverse, provocând riscuri mari de agravare a situaţiei.

3. *Cauzalitatea complexă a devianţei şcolare.* Alcătuirea unui program pertinent de prevenire a devianţei şcolare presupune stăpânirea şi corelarea unui mare număr de variabile eterogene – de ordin psihologic, social, şcolar, medical, juridic, cultural, economic, familial – cu o evoluţie relativ independentă. Cristalizarea şi aplicarea unui asemenea program necesită lucrul într-o echipă multidisciplinară şi colaborarea tuturor factorilor implicaţi.

4. *Particularităţile relaţiei cauzale în domeniul devianţei* (vezi capitolul II), la care se adaugă faptul că în acest domeniu nu se poate separa net efectul de cauză; devianţa poate fi interpretată şi ca un „produs tranzacţional" al relaţiilor de interacţiune dintre indivizi. De exemplu, s-a demonstrat[7] că autorii şi victimele violenţei şcolare nu pot fi deosebiţi, mulţi agresori fiind, la rândul lor, foste victime care acţionează astfel încât să evite o nouă victimizare. În acest mod, actele de devianţă şcolară dobândesc o „valoare de supravieţuire" şi pot fi interpretate ca răspunsuri raţionale, adaptate la anumite situaţii. Astfel, victima unei etichetări poate descoperi că atacând, de regulă, un copil mai slab, este emoţional satisfăcută şi va vedea în această conduită o cale de a-şi redobândi stima de sine. Rezultă aşadar o amplificare în spirală a devianţei şcolare, ceea ce face foarte greu de aflat momentul optim al intervenţiei, având în vedere şi faptul că uneori pot apărea efecte secundare, care, prin gravitatea lor, pot compromite întreaga strategie.

5. *Intervenţiile corective trebuie să fie individuale.* Deoarece fiecare caz de conduită deviantă reprezintă o ecuaţie unică a variabilelor cauzale, nu se pot prescrie reţete de intervenţie generale. Tratamentul elevilor devianţi se subordonează tehnic studiului de caz. Evaluarea diagnostică devine aspectul-cheie al cazului şi presupune aprecierea următoarelor variabile şi înţelegerea dinamicii şi interrelaţionării lor pe baza:
- evaluării psihologice a personalităţii elevilor;
- investigării relaţiilor interpersonale cu părinţii;
- evaluării factorilor culturali;
- analizei mediului şcolar;
- investigării istoriei personale a elevului, focalizând pe aspecte precum: traumele semnificative, primele semnalări ale conduitei deviante, circumstanţele în care se produc acestea, cronicitatea şi evoluţia conduitei etc.

Complexitatea cauzală în domeniul devianţei împiedică găsirea unei trăsături sau a unei proprietăţi inerente faptei, valabilă pentru toată categoria de fapte similare, în orice perioadă şi independent de condiţiile în care ea s-a produs. De aceea, fiecare acţiune care implică elevii devianţi sau aflaţi în situaţie de eşec şcolar îşi are caracteristicile sale proprii, legate de persoana şi condiţiile în care s-a produs conduita deviantă. O asemenea acţiune presupune din partea şcolii anumite condiţii materiale indispensabile, iar din partea educatorilor cunoştinţe teoretice, tact şi motivaţie, dar

7. E. Fattah, *Understanding Criminal Victimisation. An Introduction to Theoretical Victimology*, Prentice Hall, Ontario, 1993, pp. 95-97.

acțiunea însăși este particulară, individuală, evolutivă și, în consecință, scapă normelor și măsurilor generale. Generalizarea unor proceduri încununate de succes într-un caz nu e lipsită de riscul inadecvării într-un alt caz.

2. Tipologia măsurilor de diminuare a devianței școlare

Prevenirea și intervenția în cazul devianței școlare, ca demers specific, integrat în strategia de diminuare a infracționalității la scara societății, trebuie să realizeze două obiective, corelate între ele : pe de o parte, eliminarea/diminuarea cauzelor și condițiilor ce generează conduite deviante, iar pe de altă parte, resocializarea, recuperarea morală și socială a elevilor devianți.

La *nivelul școlii*, strategia integrată de diminuare a devianței școlare trebuie să atingă concomitent următoarele obiective :
- prevenirea problemelor de comportament, prin descoperirea în timp util a surselor de disfuncționalitate în procesul de învățământ și în viața școlară și remedierea lor ;
- protecția și apărarea socială ale elevilor, grupurilor și școlii față de diferite acte deviante ;
- restabilirea disciplinei școlare, perturbată prin conduitele de devianță școlară ;
- repararea prejudiciilor, compensarea victimelor și sancționarea devianților.

La *nivelul societății*, strategia globală de prevenire și combatere a devianței școlare are un dublu caracter :
- general social, vizând identificarea și diminuarea factorilor delictogeni și a condițiilor ce favorizează proliferarea manifestărilor delincvente în societate ; aici se includ : aplicarea de programe sociale, economice și culturale de sprijinire a elevilor defavorizați social sau care să diminueze, în limita posibilităților, diferențele de potențial în vederea unei bune adaptări școlare ;
- special normativ și educativ școlar, urmărind ameliorarea sistemului normativ din școli și creșterea eficienței educației școlare ; de exemplu, sancțiunile au un efect preventiv asupra unui mare număr de indivizi care nu comit fapte indezirabile, dar le-ar putea comite dacă ele nu ar fi pedepsite ; în acest sens, pedepsirea devianților reprezintă un avertisment pentru alți elevi care ar putea fi corupți să comită asemenea „delicte"[8].

Conceput în acest mod, demersul global al diminuării devianței școlare presupune un câmp de acțiune practic nelimitat, complexitatea cauzală a devianței permițând o diversitate de abordări terapeutice. Astfel, literatura de specialitate descrie :

1. *În funcție de conținutul lor*[9] :
- măsuri sociopsihologice și psihopedagogice, care urmăresc depistarea și remedierea precoce a condițiilor nefavorabile de microclimat familial și social și includ de

8. S. Rădulescu, D. Banciu, *Sociologia crimei și criminalității*, Editura „Șansa", București, 1996, p. 81.
9. V. Dragomirescu, *Psihosociologia comportamentului deviant*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976, pp. 261-263.

la susținerea educativă a familiei, socioterapia și psihoterapia familiei până la suplinirea familiei prin serviciile de asistență socială și protecția copilului ;
- măsuri socioprofesionale, care vizează prevenirea riscurilor de eșec adaptativ determinate de alegerea unei profesii sau a unui tip de studii necorespunzătoare cu aptitudinile și interesele individului ;
- măsuri psihoprofilactice, care urmăresc înlăturarea factorilor cauzali de natură organogenă sau neuropsihogenă cu conținut patologic, ce predispun la conduite deviante ;
- măsuri juridico-sociale, care se realizează prin stabilirea în norma juridică a faptelor ce constituie infracțiuni și prin înștiințarea membrilor societății cu privire la consecințele săvârșirii acestor fapte ; în cazul săvârșirii lor, aceste măsuri urmăresc încadrarea juridică corectă a infracțiunii și sancționarea ei ; pentru infractorii minori, specialiștii[10] recomandă înființarea în cadrul poliției, procuraturii și justiției a grupurilor profesionale specializate în cauzele minorilor : judecători și tribunale pentru minori ; cu sprijinul psihologilor, sociologilor, medicilor, asistenților sociali, judecătorii vor putea stabili un diagnostic precis și formula un prognostic al evoluției carierei deviante pentru fiecare caz în parte.

2. *În funcție de resursele mobilizate/personalul implicat* :
- măsuri școlare, ce urmăresc o mai bună adaptare școlară a elevilor, incluzând depistarea precoce a copiilor rămași în urmă la învățătură și remedierea situației lor ;
- măsuri comunitare, ce presupun parteneriatul dintre școală și celelalte instituții ale societății în vederea unei mai bune adaptări a educației școlare la cerințele economico-sociale.

3. *În funcție de variabila-țintă* :
- măsuri de natură să amelioreze variabilele ecologice ale educației școlare : dotarea materială, folosirea spațiului și timpului, participarea/interacțiunea elevilor în clasă, climatul afectiv care guvernează învățarea etc. ;
- măsuri relative la curriculum ;
- măsuri relative la profesori ;
- măsuri relative la elevi ;
- măsuri relative la părinți.

4. *În funcție de momentul desfășurării acțiunilor de prevenire/intervenție, dar și de instituțiile care participă la demers*[11] :

a) Prevenția primară sau generală, care se adresează direct cauzelor generatoare, împiedicând apariția tulburărilor de comportament. Prevenția primară include toate măsurile adoptate înainte de producerea delictului, începând cu măsurile cultural-educative luate în mediile de socializare și terminând cu cele tehnico-criminalistice, dedicate protejării indivizilor, bunurilor și valorilor lor (în cazul devianței școlare, de

10. S. Rădulescu, D. Banciu, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*, Editura Medicală, București, 1990, p. 154.
11. D. Banciu, *Control social și sancțiune socială*, Editura Victor, București, 1999, pp. 176-177.

exemplu, instalarea de camere de luat vederi în şcoli pentru a se realiza o supraveghere mai eficientă). La intervenţia în cazul conduitelor de devianţă şcolară, dificultăţile de adaptare şcolară trebuie depistate înainte de debutul şcolarităţii şi trebuie acordat sprijinul psihopedagogic necesar în rezolvarea acestora. Prevenţia primară se adresează tuturor instituţiilor având un rol în socializarea indivizilor.

Dispozitivele de prevenţie primară sunt destul de costisitoare şi greoaie, deoarece presupun urmărirea psihologică continuă şi activarea unor mecanisme de susţinere şi reeducare individuală. În general, se admite însă că efortul financiar presupus de aceste mecanisme este unul rentabil, pentru că astfel se evită eşecul şcolar, conduitele perturbatoare şi cheltuielile substanţiale pe care le generează acestea pe termen mediu şi lung.

b) Prevenţia secundară, care vizează decelarea precoce a aspectelor disfuncţionale şi a conduitelor de „devianţă minoră" şi remedierea lor înainte ca acestea să se structureze şi să dobândească un aspect delictual. Se includ aici: diminuarea prejudiciilor cultural-educative şi sociale produse de comportamentele perturbatoare ale elevilor, restabilirea disciplinei şcolare şi sancţionarea devianţilor.

c) Prevenţia terţiară, care include măsurile ce trebuie luate în cazurile în care devianţa şcolară a căpătat un conţinut delictogen, antisocial. Ea urmăreşte prevenirea recidivei şi se realizează prin aplicarea unor măsuri adoptate după producerea delictului, de către reprezentanţii autorităţilor. În cazul devianţei şcolare, prevenirea terţiară sau intervenţia propriu-zisă presupune aplicarea sancţiunilor prevăzute de Regulamentul elevilor sau/şi iniţierea altor măsuri în colaborare cu familia sau cu alte instituţii ale comunităţii.

Vom prezenta în continuare principalele modalităţi de diminuare a devianţei şcolare, însuşindu-ne această din urmă tipologie – a prevenţiei primare, secundare şi terţiare –, elaborată de Gibbens[12], şi raportându-ne la principalii factori etiologici descrişi în capitolul II.

În strategia globală de diminuare a devianţei şcolare pe care o propunem, vom considera că:

- prevenţia primară se adresează tuturor variabilelor cauzale ce ţin de familie, personalitatea deviantului şi grupul informal; eradicarea sărăciei şi asigurarea unui climat educaţional familial corespunzător pot contracara/diminua atât structurarea unei personalităţi dizarmonice a elevului, cât şi afilierea la „subculturile delincvente";
- prevenţia secundară operează la nivelul cauzalităţii specifice educaţiei formale, urmărind eradicarea aspectelor disfuncţionale ce generează conduite deviante în şcoală;
- prevenţia terţiară se corelează cu formele specifice de devianţă şcolară descrise în capitolul III, presupunând o serie de măsuri care au fost concepute în scopul evitării recidivei în cazul absenteismului, abandonului şcolar, vandalismului, violenţelor şcolare şi toxicomaniei.

12. Gibbens, *apud* V. Dragomirescu, *op. cit.*, p. 263.

2.1. Prevenţia primară în cazul devianţei şcolare

Am arătat până acum că fiecare conduită de devianţă şcolară are cauze multiple. Configuraţia factorilor cauzali este importantă pentru a înţelege nu numai de ce aceste conduite se produc, cât şi cum ar trebui să intervenim pentru a le preveni. Aspectele vieţii cotidiene din societatea contemporană interferează cu capacitatea individului de a-şi realiza obiectivele. De aceea, abordările în prevenţia primară sunt abordări sistemice – ele concep individul ca parte a unui sistem ce evoluează continuu.

Obiectivul global al prevenţiei primare este să reducă sursele stresului exercitat asupra individului[13], asupra mediului său social şi fizic, concomitent cu dezvoltarea capacităţii sale de a rezolva probleme şi de a face faţă stresului. Este considerată stresantă orice situaţie, orice acţiune a vreunui factor care determină din partea organismului „reacţii fiziologice de adaptare"[14]. Prevenţia primară este, de asemenea, mai mult proactivă decât reactivă, în sensul că urmăreşte dezvoltarea abilităţilor indivizilor înainte de producerea crizelor existenţiale, astfel încât situaţiile stresante de viaţă să fie depăşite fără reacţii indezirabile social ; în acelaşi timp, prevenţia primară urmăreşte modificarea mediului social, astfel încât acesta să devină mai securizant, mai ofertant şi mai stimulativ pentru indivizi.

Din perspectiva demersului nostru, vom considera că orice măsură globală ce are ca efecte asigurarea bunăstării indivizilor, funcţionarea normală a familiei şi promovarea condiţiilor de sanogeneză aparţine prevenţiei primare. Vom încerca să precizăm unele strategii de prevenţie primară, corelând acest nivel al intervenţiei cu factorul etiologic familial. Aşadar, prevenţia primară presupune : măsuri de politică socială şi economică în vederea combaterii sărăciei, diminuării şomajului şi a inflaţiei ; măsuri de protecţie a familiei şi copilului ; măsuri de prevenire a maltratării copilului.

2.1.1. *Măsuri de politică socială şi economică în vederea combaterii sărăciei, diminuării şomajului şi inflaţiei*

Studiile realizate[15] au scos în evidenţă că variabilele mediului familial reprezintă o constantă în etiologia devianţei, dar că statutul economic al familiei constituie factorul-cheie în delictele împotriva proprietăţii şi în infracţiunile comise cu violenţă. Abordările economice ale devianţei arată că infracţiunea rezultă dintr-un calcul al utilităţii faptei, raportat la riscul implicat[16]. Sărăcia poate determina creşterea fenomenului infracţional în mod direct, atunci când reprezintă cauza, motivaţia delictului, sau indirect, când face să crească – prin intermediul altor variabile, de ordin psihologic şi social – probabilitatea participării individului la actul criminal.

13. M. Bloom, „Prevention", în *Encyclopedia of Social Work*, ediţia a XVIII-a, vol. 2, National Association of Social Workers, Silver Spring, Maryland, 1987, pp. 304-306.
14. A.I. Baba, R. Giurgea, *Sresul – Adaptare şi patologie*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 1993, p. 14.
15. J. Fagan, K.V. Hansen, M. Jang, „Profiles of Chronically Violent Juvenile Offenders : an Empirical Test on Integrated Theory of Violent Delinquency", în J.R. Kluegel (coord.), *Evaluating Juvenile Justice*, Sage Publications, Beverly Hills, California, pp. 91-120.
16. A. Ogien, *Sociologie de la déviance*, Armand Colin, Paris, 1999, pp. 152-160.

Variabilele de ordin economic implicate direct în decizia conduitei deviante se grupează în jurul următoarelor cinci concepte:

- „salariul minim”, care desemnează estimarea salariului cel mai mic pe care l-ar accepta deviantul pentru a presta o muncă legală;
- „venitul relativ” sau credința indivizilor că e posibil să câștige mai mult pe stradă, din activități ilegale, decât dintr-o muncă legală;
- „ocazia criminală”, care desemnează percepția indivizilor conform căreia ocaziile de a se angaja în diverse delicte sunt frecvente;
- „respectul față de profesie/meserie”, care se referă la atitudinea manifestată de indivizi față de o serie de meserii convenționale sau ilegale;
- „riscul implicat” sau evaluarea subiectivă a riscului individului de a fi sancționat dacă comite o infracțiune.

Cum arătam, variabila economică poate acționa asupra dinamicii devianței direct, atunci când reprezintă cauza, motivația delictului, dar și indirect, când se referă la condiția sau circumstanța delictului. Astfel, în ceea ce privește ponderea factorului familial în geneza devianței școlare, s-a observat[17] că abuzul asupra copilului apare mai frecvent în mediile familiale cu venituri mici și șomaj mare. Sărăcia determină mai frecvent conflictul conjugal, care se asociază cu toate tipurile de abuz asupra copilului. În familiile cu un nivel redus al veniturilor, nașterea unui copil face să scadă drastic nivelul de trai și calitatea vieții. După C. Zamfir[18], al doilea și, în special, al treilea copil reduc dramatic resursele economice ale familiei; minorii sunt, alături de adulții fără nici un venit, categoria cea mai expusă la pauperizare. Consecințele sărăciei pentru copii sunt descrise astfel de același autor:

- crește numărul de copii abandonați;
- crește numărul de copii născuți subponderali;
- se răspândesc bolile legate de sărăcie: tuberculoza, bolile infecțioase etc.;
- intervine dezvoltarea precară a copiilor – din punct de vedere fizic și psihic – ca urmare a subnutriției, a deficiențelor sau a absenței îngrijirilor legate de menținerea stării de sănătate, din cauza precarității condițiilor de locuit etc.;
- cresc dificultățile legate de școlarizarea copiilor și de continuarea studiilor; sărăcia conduce la creșterea abandonului școlar;
- crește probabilitatea delincvenței juvenile, inițial prin cerșit, apoi prin implicarea în delicte mai grave: furt, toxicomanie, trafic de droguri, prostituție etc.

2.1.2. *Măsuri de protecție a familiei și copilului*

Politicile sociale în domeniul populației și familiei pot fi grupate în trei categorii[19]:

a) *Politici ameliorative*, care urmăresc îmbunătățirea condițiilor de viață ale familiilor prin redistribuirea orizontală a resurselor de la familiile restrânse la cele numeroase și presupun acordarea de alocații familiale și reduceri de taxe. În România, sumele

17. K. Killen, *Copilul maltratat*, UNICEF, Editura EUROBIT, Timișoara, 1998, p. 205.
18. *Apud* M. Roth-Szamosközi, *Protecția copilului. Dileme, concepții și metode*, ediția a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999, pp. 13-14.
19. I. Mihăilescu, „Politici sociale în domeniul populației și familiei”, în E. Zamfir, C. Zamfir (coord.), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, București, 1995, p. 172.

alocate familiilor la nivel național s-au depreciat permanent ; de exemplu, dacă în 1989 cheltuielile pentru alocațiile pentru copii reprezentau 2% din PIB, în 1996 ele reprezentau doar 0,06%[20].

b) *Politici de remediu*, care urmăresc educarea vieții de familie prin servicii și programe de consiliere/terapie familială. Acest tip de politici este orientat mai mult către aspectele individuale și interpersonale și mai puțin către aspectele situaționale, ce caracterizează primul tip. Realizarea acestor politici de remediu se poate face în instituții publice sau private, obiectivele urmărite fiind[21] :

- informarea părinților în probleme fundamentale legate de viața de familie și de îngrijirea și educarea copiilor ;
- animarea comunicării între familii și stimularea unor demersuri comune de către grupuri de părinți cu probleme sau trebuințe asemănătoare ;
- inițierea și abilitarea părinților în utilizarea procedeelor educative adecvate vârstei și particularităților individuale ale copiilor ;
- formarea unor atitudini care să favorizeze colaborarea familiei cu alte instituții educative : școala, grădinița, biserica etc. ;
- asistența psihologică sau psihoterapeutică acordată familiilor aflate în situații de criză ;
- consilierea părinților care au copii „greu educabili", cu nevoi speciale sau cu dotare aptitudinală înaltă ;
- pregătirea cuplurilor tinere în vederea maternității și paternității etc.

c) *Politici substituționale*, care încearcă să rezolve problemele determinate de creșterea participării femeilor la activitățile extrafamiliale. Aici sunt incluse programele și serviciile de asistență socială a familiei realizate de către instituții private și profesioniști care îngrijesc/supraveghează copiii sau persoanele cu nevoi speciale, prestează diverse activități menajere la domiciliu etc.

Protecția copilului include un ansamblu de servicii oferite de către stat copiilor aflați în situații de criză sau de risc (care nu pot atinge sau au șanse mai mici să atingă, în lipsa unor servicii specializate, niveluri acceptabile de sănătate și dezvoltare), prin care acestora li se asigură suport material, asistență medicală, educație, locuință. Categoriile de copii vizate de sistemele de protecție a copilului sunt[22] :

- copiii supuși maltratării de către părinți ;
- copiii abandonați temporar sau permanent în instituțiile de ocrotire, aflați în plasament familial sau adoptați ;
- copiii cu boli cronice : SIDA, diabet, cei dependenți de droguri, cei care prezintă tulburări de dezvoltare, deficiențe fizice sau senzoriale, dificultăți de învățare etc. ;
- copiii aflați în familii care trăiesc în sărăcie ;
- copiii care provin din comunități minoritare marginalizate ;
- copiii orfani de unul sau de ambii părinți ;
- copiii victime ale calamităților naturale, războaielor, altor catastrofe.

---

20. C. Zamfir, *op. cit.*, p. 11.
21. G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, *Educația părinților. Strategii și programe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, p. 99.
22. M. Roth-Szamosközi, *op. cit.*, p. 17.

În ce priveşte protecţia copilului, ea se poate realiza prin[23]:

- sprijinul economic acordat familiilor care doresc să aibă sau au deja mulţi copii, sprijin manifestat prin: susţinerea pentru obţinerea de locuinţe adecvate, acordarea de alocaţii substanţiale şi/sau reducerile de impozite pe venituri pentru cei cu mulţi copii, ajutorul material oferit mamelor la naştere, transportul gratuit al copiilor la şcoală, taberele gratuite etc.;
- sistemul de ocrotire a sănătăţii mamei şi copilului, care include: eficientizarea sistemului de control medical prenatal şi postnatal pentru copiii în vârstă de până la 1 an; cuprinderea tuturor copiilor în programele de vaccinare, educarea mamelor pentru îngrijirea copiilor pe etape de vârstă etc.;
- îmbunătăţirea îngrijirii copilului în familie, creşe, grădiniţe;
- ameliorarea nutriţiei copilului prin: educarea mamelor în privinţa nutriţiei sănătoase a copiilor pe diverse grupe de vârstă, programele naţionale de suplimentare a hranei de calitate pentru toţi copiii şi în special pentru cei săraci;
- ameliorarea participării şcolare, capitol în care se includ: programele naţionale speciale pentru ameliorarea frecvenţei şcolare la categoriile sociale defavorizate şi pentru prevenirea abandonului şcolar; dezvoltarea unor programe alternative de şcolarizare pentru copiii cu eşec şcolar, care, slab motivaţi fiind în raport cu învăţarea şcolară, abandonează şcoala prematur;
- organizarea de programe speciale în domeniile sociocultural şi sportiv pentru toţi copiii, în scopul contracarării marginalizării copiilor proveniţi din familii sărace şi pentru egalizarea şanselor la succes;
- reforma sistemului de protecţie socială a copilului în direcţia găsirii unor alternative valabile la instituţionalizare şi în scopul combaterii sindromului instituţionalizării (prin: tutelă, plasament familial, adopţie sau ocrotirea prin părinţi)[24];
- crearea unui program special de prevenire şi recuperare a copiilor delincvenţi.

În ţara noastră, deşi s-au înregistrat progrese evidente în domeniul protecţiei copilului, specialiştii[25] sunt de acord că sistemul nu a reuşit să amelioreze calitatea vieţii majorităţii copiilor aflaţi în situaţii de risc. Cele mai frecvente motive invocate pentru a explica eficienţa nesatisfăcătoare a sistemului de protecţie a copilului se referă la: absenţa resurselor materiale, procedurile greoaie, excesiv birocratice, inexistenţa unei reţele de profesionişti înalt calificaţi în domeniu, absenţa cooperării între toate instituţiile şi categoriile socioprofesionale interesate.

2.1.3. *Măsuri de prevenire a maltratării copilului*

Deşi poate fi inclusă între măsurile de protecţie a copilului, aceasta va beneficia de o abordare separată, având în vedere implicarea directă şi masivă a situaţiilor de abuz în etiologia devianţei şcolare.

23. E. Zamfir, „Politici de protecţie a copilului în România", în E. Zamfir, C. Zamfir, *op. cit.*, pp. 242-243.
24. C. Moroşanu ş.a., *Autoritatea tutelară şi protecţia copilului*, Editura Moldogrup, Iaşi, 1996.
25. M. Roth-Szamosközi, *op. cit.*, pp. 306-307; A. Muntean, *Violenţa domestică şi maltratarea copilului*, Editura Eurostampa, Timişoara, f.a., pp. 261-263.

Există abordări recente[26] ale fenomenului care postulează că maltratarea şi delincvenţa trebuie văzute mai curând ca două ipostaze ale unui proces continuu decât ca două probleme sociale distincte : la polul de intensitatea cea mai mică, abuzul asupra copilului şi infracţionalitatea au puţine aspecte comune ; la celălalt pol, abuzul conduce la delincvenţă, iar la intensitatea medie se constată o cauzalitate reciprocă (abuzul determină delincvenţă, delincvenţa determină abuzul) şi efecte de interacţiune (abuzul asupra copilului conduce la delincvenţă când intervin şi alţi factori).

Există, de asemenea, o serie de studii care urmăresc să demonstreze că se poate vorbi de o corelaţie între tipul de maltratare suferit şi tipul de delict comis ; potrivit acestor investigaţii, de exemplu, copiii abuzaţi sexual sunt viitori agresori sexuali ş.a.m.d. Dacă existenţa acestor corelaţii rămâne a fi demonstrată, cert este că toţi indivizii implicaţi în infracţiuni comise cu violenţă au experimentat diverse forme de maltratare în familie, comparativ cu delincvenţii nonviolenţi[27].

Cei mai mulţi cercetători contemporani îşi focalizează atenţia pe calitatea relaţiei părinte-copil, mai degrabă decât pe structura şi organizarea familiei, în explicarea devianţei. Comportamentul deviant nu este în mod necesar prevalent în familiile monoparentale, în familiile dezorganizate prin divorţ sau în cele în care ambii părinţi muncesc, ci în familiile în care ataşamentul părinţi-copii lipseşte, predomină abuzul fizic şi neglijarea, comunicarea părinţi-copii este săracă, supravegherea conduitei copiilor e deficitară, iar modelul rolului de adult lipseşte.

Maltratarea este rezultatul interacţiunii între factorii de stres exteriori familiei, factorii maritali şi familiali şi caracteristicile individuale ale ambilor părinţi şi ale copilului. De aceea, prevenirea maltratării copilului cere o abordare holistă, bazată pe[28] : evaluarea psihosocială a situaţiei familiale, diagnosticul asupra personalităţii părinţilor şi copilului, analiza interacţiunii între sistemul familial şi sistemul social, analiza mediului social de provenienţă a părinţilor, explorarea istoriei lor personale, evaluarea nevoilor copilului, a interacţiunii părinţi-copil, evaluarea resurselor existente (motivaţie, persoane de sprijin etc.). Abordarea holistă sau ecologică în prevenţia maltratării copilului porneşte de la premisa că, întrucât factorii de risc există şi interacţionează la nivel individual, familial şi comunitar, metodele de prevenţie izolate şi specifice fiecărei componente implicate nu pot fi eficiente. O asemenea abordare introduce ca element de noutate centrarea pe familie (nu pe copil sau pe situaţia de criză) pentru a preveni problemele de adaptare ale tuturor membrilor familiei, pentru promovarea calităţii vieţii şi reducerea situaţiilor de risc ; cu alte cuvinte, ţinta intervenţiei preventive se mută de la vulnerabilitatea constatată în situaţiile de criză la valorificarea potenţialului prezent, în scopul formării capacităţii de rezilienţă a copilului şi a sistemului său familial. Prin *rezilienţă* se înţelege „tendinţa pe care o are un copil, un adult sau o familie să-şi revină după circumstanţe sau evenimente stresante şi să-şi reia activităţile obişnuite. Rezilienţa înseamnă putere de recuperare"[29]

26. E. Gray, „The Link between Child Abuse and Juvenile Delinquency : What We Know and Recommendations for Policy and Research", în : G. Hotaling, D. Kirkpatrick, J. Straus (coord.), *Family Abuse and Its Consequences. New Directions in Research*, Sage Publications, Londra, 1992, p. 109.
27. *Ibidem*, p. 111.
28. K. Killen, *op. cit.*, p. 67.
29. C. Jourdan-Ionescu, „Prevenirea maltratării", în Ş. Ionescu (coord.), *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenţie*, Editura Fundaţiei Internaţionale pentru Copil şi Familie, Bucureşti, 2001, p. 99.

și depinde de caracteristicile biologice și psihosociale ale copilului, părinților și ale mediului social. Așadar, prevenirea maltratării copilului, în sensul său cel mai general, echivalează cu educarea/dezvoltarea acelor trăsături de personalitate – atât la copil, cât și la părinți – care determină creșterea capacității de reziliență.

În abordarea prevenției maltratării centrate pe reziliență, evaluarea prealabilă a capacității de reziliență este foarte importantă ; tipic acestei abordări este faptul că „nu se mai încearcă remedierea problemei, ci crearea speranței, indiferent de situație, și prevenirea dificultăților de adaptare ale copilului. Intervenția nu trebuie deci să se facă numai când se constată o criză, ci trebuie să fie preventivă și foarte precoce"[30]. Prevenția se desfășoară în mediul natural de viață al copilului (nu într-un mediu specializat) și nu este construită din exterior, exclusiv de către experți, ci rezultă din colaborarea în condiții de parteneriat între experți și familie. Plecând de la considerarea nevoilor reale ale părinților și ale copilului, așa cum le percep ei înșiși, intervenția are șanse mai mari să fie eficientă.

Literatura de specialitate[31] clasifică strategiile de prevenire a maltratării în : prevenție primară, secundară și terțiară. Prevenția primară se adresează populației generale, cea secundară unui segment specific al acesteia, și anume populația considerată vulnerabilă sau cu un anumit grad de risc ; prevenția terțiară se adresează indivizilor la care abuzul a fost deja identificat, scopul fiind evitarea recidivei.

Deși efectele benefice sunt dificil de evaluat, în prezent se acordă o atenție tot mai mare *prevenției primare*, care se adresează întregii populații și vizează sensibilizarea copiilor și părinților la existența riscurilor de maltratare și care include :

- eliminarea sancțiunilor culturale pentru pedepsele fizice[32] ;
- reducerea sărăciei și a altor factori de stres specifici mediului socioeconomic (amenințarea șomajului, diverse conflicte) ;
- educarea părinților, în sensul formării abilității lor de a percepe adecvat nevoile copiilor și de a le satisface ;
- o propunere controversată vizează folosirea *tehnicilor tip* screening *pentru identificarea părinților care prezintă un risc crescut de maltratare* ; cercetarea a testat anumite instrumente de *screening* pentru a putea distinge între părinții abuzatori și cei nonabuzatori ; de exemplu, potrivit unui astfel de instrument, familia în care riscul maltratării este minim se caracterizează prin următoarele variabile :
  - nivel de studii : cel puțin liceul ;
  - status socioeconomic : părinți angajați și independenți economic ;
  - experiențele din copilărie ale părinților : au dezvoltat un atașament securizant față de propriii lor părinți ; au fost capabili să integreze armonios anxietatea și experiențele conflictuale din copilărie în structura personalității lor ;
  - nivel de aspirație : în general, părinții își doresc pentru copiii lor să fie fericiți, competenți, să devină adulți activi în viața socială ;
  - participare socială : au familii numeroase și prieteni vechi cu care se văd frecvent ;

30. *Ibidem*, p. 103.
31. C. Davies, „Identification and Prevention : an Overwiew", în K. Browne, C. Davies, P. Stratton (coord.), *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*, John Wiley & Sons Ltd., New York, 1991, p. 103.
32. M. Kinard, „Child Abuse and Neglect", în *Encyclopedia of Social Work*, ed. cit., vol. 2, pp. 228-229.

– între părinți există o relație de sprijin, de ajutor reciproc ;
– strategii parentale de *coping* : părinții sunt deschiși și își comunică clar sentimentele și nevoile ; consideră că efortul de cooperare va satisface trebuințele fiecăruia ;
– copiii : cooperează atât cu adulții, cât și cu alți copii ; au dezvoltat un atașament sigur față de părinți, ceea ce-i face capabili să exploreze și să învețe în condiții de siguranță ;
– o asemenea familie are abilitățile și resursele necesare pentru a rezolva adecvat majoritatea crizelor normale în viața unei familii, cu alte cuvinte, are o mare capacitate de reziliență : adulții au încrederea de a cere și folosi ajutorul atunci când au nevoie de el ;

- educația sexuală a tinerilor pentru a-i face apți[33] să înțeleagă propriile nevoi sexuale, dar și pe cele ale partenerului, să identifice criteriile de selecție a partenerului potrivit și, mai ales, să aplice măsurile de contracepție, deoarece adesea apariția unei sarcini precipită tineri nepregătiți psihic în căsătorii cu parteneri incompatibili ;
- limitarea căsătoriilor precoce, având în vedere că familiile rezultate din asemenea căsătorii sunt nesatisfăcătoare pentru parteneri și relativ instabile ; instabilitatea acestor mariaje se explică prin[34] : corelația între nivelul socioeconomic scăzut, gradul redus de instrucție și educație și imposibilitatea de a rezolva constructiv crizele familiale ; imaturitatea emoțională a tinerilor are consecințe negative asupra alegerii partenerului și asupra interacțiunilor familiale ; studiile realizate au demonstrat existența unor carențe informaționale semnificative, atât la mamele, cât și la tații adolescenți, referitoare la cunoașterea și anticiparea vârstelor la care survin diferite progrese comportamentale la copii, ceea ce reduce consistent abilitatea acestor părinți de a oferi o îngrijire de bună calitate copiilor ; părinții adolescenți se vor implica în relația cu copilul mai mult potrivit unor impresii subiective, vor emite expectanțe nerealiste cu privire la performanțele copilului și vor aplica mai frecvent sancțiuni necorespunzătoare ; părinții adolescenți sunt, de asemenea, mai puțin sensibili la nevoile copilului, au mai puțină răbdare, precum și tendința de a folosi mai des pedeapsa fizică în „educarea" copilului ; imaturitatea psihologică a părinților reprezintă un factor de risc important în dezvoltarea personalității copilului[35] ;
- înființarea liniilor telefonice gratuite pentru a răspunde întrebărilor copiilor și părinților, pentru a-i asculta și informa atunci când trăiesc o situație dificilă ; o astfel de măsură, aplicată în Canada[36], s-a dovedit foarte utilă, primindu-se numeroase apeluri în legătură cu diverse aspecte ale relației părinte-copil, ale relației sexuale, ale relațiilor de prietenie, vizând tentativele de suicid ale copiilor și adolescenților sau diverse situații de abuz ; când cineva apelează pentru prima dată numărul respectiv, este întâmpinat de un profesionist cu experiență, care, în urma dialogului, identifică problema, sugerează soluții, îl orientează pe client către un adult de încredere, iar clientul este invitat să revină cu informații referitoare la evoluția ulterioară a problemei sale.

33. Vezi C. Flaherty, S. Saphiro, *Introducere în sexologie*, Fundația Soros, București, 1992.
34. I. Mihăilescu, *op. cit.*, p. 180.
35. I. Mitrofan, C. Ciupercă, *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Editura Mihaela Press, București, 1998, pp. 69-70.
36. C. Jourdan-Ionescu, *op. cit.*, p. 107.

Un exemplu de program de prevenţie primară a maltratării copilului desfăşurat cu bune rezultate este programul ESPACE, aplicat în toate şcolile primare şi grădiniţele din Canada începând din anul 1985[37]. Programul se adresează preşcolarilor, şcolarilor, dar şi adulţilor de lângă ei – părinţi şi personal educativ. Programul ESPACE se desfăşoară sub forma atelierelor de lucru, animate de profesionişti, cu fiecare dintre categoriile implicate : părinţi, copii, cadre didactice. Obiectivele programului ESPACE sunt :

a) scăderea vulnerabilităţii copiilor la diverse forme de abuz prin : informarea cu privire la drepturile lor, învăţarea de strategii de autoapărare şi adaptare, care să le permită să facă faţă unei situaţii de abuz, stimularea relaţiilor de întrajutorare între copii, învăţându-i pe aceştia cum să identifice adulţii în care pot avea încredere şi care îi pot ajuta ;
b) învăţarea copiilor, prin diverse modalităţi concrete, cum să se apere verbal şi fizic şi cum să relateze situaţiile de abuz ; prin dramatizare şi exerciţii fizice, copiii sunt învăţaţi să-şi însuşească diverse tehnici de autoapărare ;
c) diminuarea anxietăţii adulţilor implicaţi în program, prin furnizarea unei descrieri complete a activităţii copiilor, înainte ca atelierul să înceapă să funcţioneze, şi răspunzând tuturor întrebărilor lor ;
d) sensibilizarea adulţilor vizavi de responsabilităţile lor în prevenirea abuzului ; părinţii sunt informaţi despre abuz şi prevenirea acestuia la şcoală şi acasă, precizându-se rolul fiecăruia în prevenţie ;
e) abilitarea părinţilor pentru a recunoaşte situaţiile de abuz ; criteriile de identificare a unei situaţii de abuz, ghidul de intervenţie în situaţia de criză, cum să semnaleze instituţiilor competente o astfel de situaţie etc. sunt activităţile prin care se realizează acest obiectiv ;
f) oferirea de ajutor copiilor victime ale abuzului ; profesioniştii care devin animatori în atelierul copiilor sunt atenţi la semnele de anxietate ale acestora şi le oferă posibilitatea de a sta împreună şi de a vorbi singuri, după terminarea atelierului ; atunci când este necesar, animatorii orientează copilul către specialistul care îi va oferi susţinerea psihologică de lungă durată, precum şi tipul de terapie adecvat ; discuţiile individuale dintre animator şi copiii cu simptome de abuz facilitează schimbul de idei şi clarifică sentimentele copilului în legătură cu situaţii despre care a auzit sau pe care le-a trăit, oferind animatorului posibilitatea de a formula sugestii concrete privitor la aplicarea tehnicilor de autoapărare învăţate sau la modul în care copilul poate să ceară ajutor în caz de nevoie etc.

Prevenţia secundară se adresează populaţiilor ce prezintă risc de abuz şi are un impact imediat (încetarea maltratării), dar şi consecinţe importante pe termen lung (reducerea riscului de maltratare). Prevenţia secundară vizează monitorizarea – urmărirea continuă a modului în care se achită de responsabilitatea ocrotirii părinteşti adulţii aflaţi în situaţii de risc, şi anume : persoanele imature, cu probleme emoţionale, persoanele fără surse de venit, psihoticii, persoanele cu sindrom de dependenţă şi cele cu retard mintal. Alături de componenta supravegherii permanente, care ţine de competenţa asistenţei sociale şi a Agenţiei Naţionale pentru Protecţia Drepturilor Copilului, şi programele de educaţie-formare joacă un rol esenţial în prevenţie. Având

37. *Ibidem* pp. 105-106.

în vedere că şi comportamentul matern/patern se învaţă, devine hotărâtor rolul învăţării acestuia de la adulţi competenţi. Prin consiliere şi exerciţiu, adulţii în situaţii de risc pot învăţa să-şi exercite adecvat funcţiile parentale astfel încât să evite situaţiile de maltratare.

După K. Killen[38], principalele abilităţi (care trebuie formate prin activităţile de prevenţie primară şi secundară) ale părintelui nonabuzator sunt :

- abilitatea de a percepe nevoile copilului în mod realist ;
- abilitatea de a accepta faptul că satisfacerea nevoilor proprii cade în responsabilitatea lor, şi nu ţine de responsabilitatea copiilor ;
- abilitatea de a-şi fixa aspiraţii realiste privind colaborarea cu copilul ;
- abilitatea de a se angaja pozitiv în interacţiunile cu copilul : de a arăta disponibilitate, de a oferi gratificaţii ;
- abilitatea de a avea o relaţie empatică cu copilul ;
- abilitatea de a da prioritate satisfacerii nevoilor de bază ale copilului ;
- abilitatea de a-şi stăpâni propria durere şi frustrare, fără a le răsfrânge asupra relaţiei cu copilul.

Prevenţia secundară se poate realiza prin măsuri precum[39] :

- limitarea izolării şi reintegrarea socială a mamelor tinere, astfel încât să se reducă riscul neglijării sau al altor forme de abuz asupra copilului ; toţi specialiştii în problematica maltratării cred că reţeaua de sprijin social al părinţilor este un factor de protecţie foarte eficient în situaţiile stresante ; în acest caz, reintegrarea socială se realizează prin întâlniri de grup ale mamelor care prezintă un set similar de probleme, favorizarea interînvăţării şi supravegherea specializată în timpul acestor întâlniri ;
- susţinerea familiilor provenite din medii socioeconomice şi culturale defavorizate pentru dezvoltarea competenţelor parentale ; specialistul lucrează cu grupul de părinţi şi identifică nevoile părinţilor, consiliază părinţii în domeniul metodelor de disciplinare aplicate copilului în familie, învaţă părinţii să înţeleagă modul în care comportamentul copiilor reflectă trebuinţele lor nesatisfăcute etc. ;
- abilitarea părinţilor pentru a realiza acasă un spaţiu securizant pentru copii ; părinţii sunt învăţaţi să identifice şi să elimine sursele de pericol din locuinţă (pericol de electrocutare, otrăvire, sufocare, cădere de la înălţime etc.), cum să menţină curăţenia, cum să organizeze un mediu stimulativ şi plăcut pentru copii.

În cazul prevenţiei secundare, algoritmul de găsire a soluţiilor în situaţiile de criză se învaţă în cursul programului, fiind adaptat în funcţie de tipul de probleme cu care se confruntă familia. Copilul învaţă să recunoască situaţiile de abuz potenţial, să se apere şi să vorbească despre situaţiile-problemă persoanelor în care are încredere sau profesioniştilor disponibili. Copiii identificaţi la începutul programului ca prezentând un risc mărit de victimizare sunt urmăriţi permanent de către reprezentanţii sistemului de protecţie a copilului.

În ceea ce priveşte *prevenţia terţiară* sau intervenţia în cazul maltratării, abordările terapeutice sunt diverse şi derivă din perspectivele conceptuale de interpretare a abuzului ; astfel, modelul psihiatric promovează psihoterapia tradiţională, încercând să

38. K. Killen, *op. cit.*, p. 144.
39. C. Jourdan-Ionescu, *op. cit.*, pp. 109-111.

schimbe caracteristicile de personalitate ale abuzatorului ; modelul sociologic direcţionează intervenţia către eliminarea stresului din mediul socioeconomic ş.a.m.d. Evaluările[40] diverselor strategii de intervenţie au constatat doar un succes limitat al acestora, ratele de recidivă a formelor de abuz sugerând că obiectivul minimal – de protejare a copilului de alte episoade de abuz – este dificil de realizat.

Un exemplu citat ca succes în prevenţia terţiară a maltratării este aşa-numita „familie de sprijin"[41]. Frecvent, eşecurile maritale pot fi rezultatul dependenţei emoţionale sau al uniunii a doi indivizi deprivaţi anterior[42] ; în general, aceste cupluri sunt mai izolate din punct de vedere social, iar strategia familiei de sprijin se bazează pe conectarea cuplurilor izolate la reţeaua de resurse existente în mediu, pentru a depăşi situaţiile de criză şi pentru a-şi mări capacitatea de rezilienţă. Familia de sprijin este alcătuită din părinţi voluntari, neprofesionişti, care şi-au crescut propriii copii cu bune rezultate şi care doresc să asiste o familie de părinţi abuzatori. Sprijinul oferit este *afectiv* – se exprimă afecţiune şi empatie faţă de părinţii asistaţi –, *instrumental* – prin asistenţă directă în realizarea diverselor sarcini ale familiei – şi *informaţional* – se oferă sfaturi, sugestii şi *feedback*. Familia-ţintă este alcătuită frecvent din membrii care au experimentat diverse forme de maltratare în copilărie sau au fost instituţionalizaţi perioade îndelungate de timp. De aceea, familia de sprijin oferă mai întâi un model, un exemplu de familie aşa cum părinţii abuzatori nu au cunoscut, fiind permanent un model de conduită adecvată. Părinţii de sprijin nu sunt profesionişti, dar au urmat un program de formare (şi sunt, în general, implicaţi în diverse programe de formare continuă) înainte de a deveni părinţi voluntari. Ei ştiu să asculte, să se poarte în societate, să-şi exprime sentimentele şi sunt disponibili pentru a se implica într-o relaţie de durată cu familia-ţintă (de regulă şi în funcţie de etapa programului de asistenţă, cele două familii comunică în fiecare zi şi se întâlnesc în fiecare week-end). Modelul parental pozitiv oferit de familia de sprijin face posibilă identificarea afectivă şi susţinerea reciprocă a celor două familii.

Sarcinile familiei de sprijin sunt :

- oferirea de sprijin emoţional : părinţii voluntari îi ascultă pe membrii familiei-ţintă cu înţelegere şi fără a manifesta vreo atitudine critică, urmărind să reducă nivelul de stres ;
- valorizarea fiecărui membru al familiei-ţintă, prin aprecierea calităţilor şi reuşitelor lor ; acest permanent *feedback* va determina creşterea stimei de sine şi a autorespectului atât la părinţii, cât şi la copiii din familia-ţintă ;
- oferirea de sprijin instrumental, prin organizarea şi planificarea activităţilor cotidiene : părinţii voluntari învaţă familia-ţintă să rezolve problemele vieţii cotidiene (de exemplu, cum să folosească resursele comunitare, magazinele de produse *second hand*, instituţiile caritabile, care distribuie hrană celor aflaţi în nevoie, cum să colaboreze cu şcoala, cu instituţiile medicale etc.) ; practic, de la sfaturile privind alimentaţia sănătoasă, vestimentaţia potrivită a copilului până la petrecerea timpului liber, toate situaţiile de viaţă familială sunt reaşezate pe baze raţionale şi afective ; în acest mod, părinţii-ţintă învaţă să exerseze adecvat rolurile parentale ;

40. M. Kinard, *op. cit.*, p. 127.
41. C. Jourdan-Ionescu, *op. cit.*, pp. 112-122.
42. Dominian, citat de A. Muntean, *op. cit.*, p. 160.

- oferirea de companie pentru realizarea unor activităţi agreabile: plimbări în parc sau în natură, activităţi sportive, picnicuri etc.;
- participarea la întâlniri regulate de supervizare pentru a evalua efectele progresului în asistarea familiei-ţintă şi pentru a stabili priorităţile de acţiune;
- familia de sprijin se întâlneşte de cel puţin trei ori pe an cu celelalte familii de sprijin, pentru a face schimb de idei în legătură cu dificultăţile şi satisfacţiile presupuse de această experienţă.

Principala condiţie de reuşită pentru o astfel de strategie este dorinţa autentică a familiei-ţintă de a se implica într-o relaţie sinceră cu familia de sprijin. Eficienţa familiei de sprijin provine din aceea că ea urmează o strategie ce ţine cont de faptul că dezvoltarea unui copil care prezintă risc de victimizare în familie trebuie să fie susţinută pe termen lung, în mediul său de viaţă.

Efectele strategiei „familiei de sprijin" sunt:

a) pentru părinţii-ţintă: sentimentul că deţin controlul asupra educaţiei copiilor, sentimentul că sunt valorizaţi ca părinţi, reducerea potenţialului conflictual din familie, folosirea unor strategii eficiente de rezolvare a problemelor, ameliorarea relaţiei părinte-copil şi chiar apariţia unor momente de complicitate între ei, ameliorarea vieţii familiale;
b) pentru copii: aceştia trăiesc într-un mediu familial mai sănătos, dobândesc stimă de sine, dezvoltă strategii de adaptare mai eficiente, îşi ameliorează relaţia cu şcoala, au o funcţionare individuală şi socială mai bună.

***

Discutând eficienţa prevenţiei primare a devianţei şcolare, trebuie precizat că ea depinde de nenumăraţi factori: nivelul resurselor existente (financiare, materiale şi umane) şi competenţa cu care se gestionează aceste resurse, funcţionalitatea reţelei de asistenţă socială şi mai ales de protecţie a copilului, nivelul de dezvoltare a societăţii civile şi nu în ultimul rând conştiinţa civică a membrilor comunităţii. Să nu uităm că omul pregătit să se adapteze la schimbările din societatea contemporană este nu numai cel care ştie să înveţe continuu, dar şi cel care devine sursă de informare pentru alţii, care se implică în rezolvarea problemelor comunităţii, care a integrat în orizontul său axiologic valorile solidarităţii şi cooperării.

Fireşte că eficienţa prevenţiei primare nu poate fi riguros determinată; asigurarea bunăstării, protecţia copilului şi a familiei, prevenirea maltratării devin eficiente, din punctul nostru de vedere, dacă, în condiţii de adversitate economică şi de criză de viaţă, familiile ajung să „livreze" şcolii copii sănătoşi, capabili de a-şi asuma efortul fizic şi intelectual, încrezători în puterile lor şi în forţa pe care o dă învăţătura. Interacţiunile pozitive părinţi-copii vor favoriza dobândirea la copii a unei stime de sine înalte şi a maturităţii sociale, ambele – condiţii necesare în realizarea bunei adaptări şcolare.

2.2. Prevenţia secundară în cazul devianţei şcolare

Vom include în acest nivel al prevenţiei toate strategiile iniţiate de autorităţi – şcolare şi guvernamentale – care au ca obiective:

- reducerea disparităţilor şi disfuncţionalităţilor din interiorul sistemului educativ;

- creșterea coerenței procesului educativ, care se traduce printr-un spor de eficiență a învățării ;
- mai buna adaptare a educației școlare la evoluțiile socioeconomice și culturale ale comunității.

În prezentarea strategiilor prevenției secundare, ne vom ghida după două seturi de repere : un reper global-ideal, descris de recomandările UNESCO în scopul realizării „educației pentru toți", și un reper real-național, oferit de direcțiile Reformei Învățământului din țara noastră.

Documentele în care UNESCO sintetizează standardele unui învățământ modern, eficient, adaptat secolului XXI și capabil să satisfacă nevoile educaționale ale tuturor membrilor unei comunități, sunt : *Declarația mondială asupra educației pentru toți* (*World Declaration on Education for All*) și *Cadrul de acțiune pentru realizarea trebuințelor educaționale de bază* (*Framework For Action. Meeting Basic Learning Needs*), adoptate la Jomtien, Thailanda, în 1990, precum și documentele *follow-up* referitoare la educația pentru toți (*Raportul final al Forumului Internațional Consultativ asupra Educației pentru Toți* de la Amman, Iordania, din iunie 1996).

În aceste documente, UNESCO prezintă obiectivele, prioritățile și strategiile de acțiune la nivel național, regional și global, pe care autoritățile sunt chemate să le realizeze în condițiile în care :
- comunitatea internațională a înțeles poziția educației contemporane de principal factor al dezvoltării economice și al progresului social ;
- asupra educației acționează în prezent o serie de constrângeri[43] :
- tendința constantă a societăților de a se deschide tot mai mult către economia globală obligă sistemele educative să accentueze acele forme de învățare care conduc individul către gândirea critică și îl fac capabil să înțeleagă schimbările din mediul său, să achiziționeze noi cunoștințe și să-și controleze viața ; învățământul trebuie să răspundă acestei sfidări, promovând învățarea extinsă la toate aspectele vieții, prin toate instituțiile societății, creând medii în care a trăi înseamnă a învăța ;
- structura multiculturală a societății obligă învățământul la asumarea unei perspective interculturale, ce trebuie inclusă în conținutul educației de bază ;
- escaladarea violențelor și multiplicarea surselor de conflict din societate trebuie să conducă la reconsiderarea obiectivelor educației, astfel încât abilitățile de comunicare și/sau rezolvare a conflictelor, respectul pentru ceilalți, toleranța, atitudinile de natură să consolideze coeziunea socială și dezvoltarea comportamentelor prosociale devin prioritare ;
- creșterea numerică rapidă a tinerilor aflați în situație de risc delincvențial, marginalizați și intrați în șomaj trebuie să declanșeze demersuri pentru a adecva educația la nevoile acestora, pentru a le forma deprinderile necesare integrării sociale.

În contextul socioeconomic definit de aceste tendințe, nivelul ideal de eficiență a prevenției secundare a devianței școlare ar presupune[44] :

43. *Education for All. Achieving the Goal. Final Report of the Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All*, Amman, Iordania, 16-19 iunie, 1996, p. 10.
44. *World Declaration on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailanda, 1990.

1. *Conceperea şi funcţionarea sistemelor educative astfel încât fiecare persoană – copil, tânăr sau adult – să poată beneficia de oportunităţile educaţionale existente pentru a-şi satisface trebuinţele educaţionale de bază.* Aceste trebuinţe se referă la achiziţia instrumentelor de bază în învăţare (scris-citit, deprinderi de exprimare orală, de calcul, deprinderi de rezolvare a problemelor) şi a conţinuturilor de bază (cunoştinţe, deprinderi, atitudini, valori) necesare indivizilor pentru a putea supravieţui, pentru a-şi dezvolta capacităţile, a trăi şi a munci cu demnitate, a se implica în dezvoltarea comunităţii lor, a creşte calitatea vieţii, a lua decizii valabile şi a continua să înveţe. Satisfacerea reală a diverselor trebuinţe educaţionale nu este posibilă prin menţinerea unei viziuni mai mult sau mai puţin rigide asupra sistemului educativ. Educaţia pentru toţi va deveni posibilă numai dacă se va crea un autentic sistem de „învăţare fără frontiere”[45], în care oportunităţile de învăţare să fie disponibile oricui, oricând, oriunde, la orice vârstă şi în orice circumstanţe.

2. *Extinderea ofertei de educaţie către toţi membrii societăţii şi reducerea disparităţilor în ceea ce priveşte accesul la educaţie în funcţie de sex, apartenenţă etnică, cultură, religie, statut socioeconomic, mediu de provenienţă (rural/urban).* Grupurile defavorizate (segmentele sărace ale populaţiei, copiii străzii sau cei care muncesc, copiii din mediul rural, nomazii, imigranţii, refugiaţii, minorităţile de orice fel) nu trebuie să sufere nici o discriminare în ceea ce priveşte accesul la oportunităţile educaţionale.

3. *Acordarea priorităţii absolute educaţiei de bază, focalizând pe învăţare ca proces.* Dacă extinderea oportunităţilor educaţionale se va traduce sau nu într-o dezvoltare semnificativă – atât pentru individ, cât şi pentru societate –, aceasta depinde, în ultimă instanţă, de modul în care învaţă indivizii, respectiv de modul în care încorporează în acţiunile şi atitudinile lor cunoştinţele, abilităţile de raţionament critic, valorile şi deprinderile. De aceea, accentul trebuie să cadă pe calitatea produselor învăţării mai mult decât pe frecvenţa şcolară, pe participarea formală la anumite programe educaţionale în scopul realizării exigenţelor academice cerute de diplome şi certificate şcolare. Participarea activă la învăţare a indivizilor este esenţială în asigurarea unei învăţări de calitate, care să le permită dezvoltarea potenţialului lor. Devine astfel necesară definirea nivelurilor acceptabile ale rezultatelor învăţării pentru toate programele educaţionale şi, concomitent, perfecţionarea sistemului de evaluare a acestora.

4. *Conceperea unui sistem educaţional flexibil, care să ofere oportunităţi educaţionale adecvate în funcţie de categoriile de vârstă ale beneficiarilor*; astfel:
- educaţia iniţială, care durează de la naştere până la vârsta şcolară mică, trebuie furnizată prin intermediul parteneriatului dintre familie, programele instituţionale şi comunitate;
- educaţia de bază, oferită de şcoală, trebuie să fie universală şi să se raporteze concomitent la trebuinţele educaţionale ale elevilor şi la cultura, trebuinţele şi oportunităţile specifice comunităţii;

45. F. Mayor, *Keynote Address by Mr. Federico Mayor, Final Report of „The Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All”*, Amman, Iordania, 16-19 iunie, 1996, Anexa I, p. 48.

– educația tinerilor și adulților trebuie să satisfacă nevoi educaționale extrem de diverse, și de aceea poate apela la o varietate de sisteme de livrare a oportunităților educaționale : programe de alfabetizare, programe de susținere a educației parentale, programe de valorizare a moștenirii și identității culturale, programe de perfecționare în domeniul tehnicii, științei, mediului, nutriției, vieții de familie etc. ; toate instrumentele disponibile, incluzând aici canalele de comunicare și de informare de masă, precum și acțiunile sociale diverse, pot fi folosite pentru a educa oamenii vizavi de problemele societății ; toate aceste componente ar trebui să se constituie într-un sistem integrat de standarde complementare, care să se susțină reciproc și să contribuie la crearea posibilităților de a învăța pe întreaga durată a vieții.

5. *Consolidarea contextului în care se produce învățarea*. Învățarea nu are loc izolat și independent de variabilele culturale, economice, sociale. De aceea, comunitățile trebuie să se asigure că toți cei care învață beneficiază de nutriție, îngrijire medicală adecvată, suport emoțional etc., pentru a putea participa activ la învățare și a beneficia de oportunitățile educaționale.

Aceste obiective specifice educației pentru toți devin realizabile dacă la nivel național se realizează următoarele *direcții prioritare de acțiune*[46] :

a) *evaluarea trebuințelor și planificarea acțiunii* ; fiecare stat trebuie să dezvolte un plan de acțiune clar, pe termen lung (detaliat, de la nivelul local la cel național), pentru satisfacerea trebuințelor educaționale de bază ; un asemenea plan trebuie să fie multi-sectorial, pentru a coordona/ghida activitățile din toate sectoarele implicate : educație, sănătate, comunicații/media, piața muncii etc. ; pentru a fi operațional, planul trebuie să specifice :
– rezultatele studiilor vizând evaluarea sistemului existent, analiza eșecurilor, succeselor etc. ;
– trebuințele educaționale ce necesită a fi satisfăcute, inclusiv precizarea abilităților cognitive, a valorilor, atitudinilor, cunoștințelor necesare ;
– modalitățile de mobilizare a familiei și comunității locale pentru a sprijini școala ;
– populația-țintă și obiectivele ; se vor specifica performanțele de realizat pe intervale de timp ; categoriile prioritare și rezultatele scontate se vor formula în termeni care să permită observarea și măsurarea progresului înregistrat ;
– resursele financiare, materiale și umane necesare ;
– indicatorii și procedurile folosite pentru a monitoriza progresul ;

b) *dezvoltarea unei politici de susținere din partea mediului* ; acțiunile pentru satisfacerea trebuințelor educaționale de bază reprezintă o parte integrată a strategiilor naționale de dezvoltare, reflectând prioritatea acordată dezvoltării umane ; din această perspectivă, o atenție deosebită va fi acordată unor acțiuni complementare, precum :
– inițierea, la toate nivelurile, de activități care să promoveze angajamentul public față de obiectivele educației pentru toți ;

46. *Framework for Action. Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailanda, 1990.

- reducerea ineficienței din sectoarele publice și a practicilor de exploatare din sectorul privat ;
- perfecționarea lucrătorilor din administrația publică și stimularea, pentru menținerea în serviciul public, a celor calificați ;
- încurajarea participării la conceperea și implementarea programelor educaționale de bază ;

c) *elaborarea unor politici care să susțină educația de bază* ; educația de bază trebuie să corespundă nevoilor actuale, intereselor, problemelor participanților la procesul învățării ; de aceea, relevanța curriculumului trebuie accentuată prin corelarea deprinderilor/achizițiilor academice cu experiențele și preocupările celor ce învață cu problemele sociale specifice comunității ; obiective cum ar fi : protejarea mediului, menținerea echilibrului între creșterea populației și resursele existente, micșorarea numărului de îmbolnăviri cu HIV, prevenirea abuzului de droguri și alcool, diminuarea violenței etc. sunt probleme care îi interesează/afectează pe toți membrii unei comunități ; de asemenea, trebuie perfectate strategii specifice pentru îmbunătățirea condițiilor de studiu din școli, strategii care pot viza : elevii, procesul de învățământ, personalul (administratori, profesori, alții), evaluarea învățării, materialele și facilitățile fizice ; acestea se pot centra pe coordonarea educației formale cu educația nonformală, pe promovarea educației la distanță etc. ;

d) *ameliorarea capacităților manageriale, analitice și tehnologice ale profesioniștilor educației* ; personalul managerial, cei care planifică, supervizează activitățile educative, profesorii, educatorii, cercetătorii, analiștii, autorii de curricula sunt importanți în aplicarea strategiilor educației pentru toți ;

e) *mobilizarea canalelor de informare și comunicare* ; potențialul educațional al noilor mijloace de comunicare trebuie folosit în condițiile în care cantitatea cunoștințelor existente crește exponențial, iar pe de altă parte, utilizarea acestor mijloace poate contracara dificultățile zonelor inaccesibile, izolate sau aflate la mare distanță de instituțiile educative ;

f) *constituirea de parteneriate și mobilizarea tuturor resurselor* ; educația pentru toți poate deveni o realitate dacă instituțiile educative își vor apropia noi parteneri : familiile, organizațiile comunitare, nonguvernamentale, asociații ale profesorilor, sindicate, alte grupuri profesionale, funcționari, reprezentanți ai mass-media, partide politice, universități, instituții de cercetare, reprezentanții diverselor culte religioase, reprezentanții departamentelor sănătății, muncii, comerțului, industriei, apărării etc. ; în primul rând, cei care învață reprezintă o resursă vitală, care trebuie mobilizată ; participarea la oportunitățile educaționale nu poate fi pur și simplu asumată, ci trebuie încurajată ; astfel, cei care învață trebuie să vadă că beneficiile aduse de activitățile educative depășesc costurile provenite din reducerea timpului pentru activități casnice sau pentru *loisir* ; în mod similar, familiile, profesorii, bibliotecile, muzeele, teatrele etc. trebuie stimulate să se implice în realizarea obiectivelor educației pentru toți.

Prezentarea, chiar și succintă, a obiectivelor și direcțiilor de acțiune pentru realizarea educației pentru toți construiește un model ideal (ca eficiență, și nu în sensul că ar fi

imposibil de realizat) de sistem educativ: deschis problemelor comunității, flexibil, democratic și accesibil tuturor, în care fiecare participant se simte valorizat și motivat să investească în propria formare. Este evident că într-un asemenea sistem, care știe să-și alieze toate resursele comunității și se adaptează din mers evoluțiilor acesteia, rolul etiologic al școlii în geneza conduitelor deviante s-ar diminua drastic, ar dispărea mecanismele cauzale ale absenteismului, abandonului școlar și s-ar reduce semnificativ determinarea școlară a vandalismului, violențelor și toxicomaniei.

Programul „educației pentru toți" nu trebuie privit ca o utopie – deși rezultatele obținute după cinci ani de eforturi au dezamăgit[47] –, ci ca un obiectiv important și ca un criteriu de validare a oricărei decizii de politică educațională; de aceea, vom reține ideea satisfacerii trebuințelor educative de bază și planul de acțiune aferent ca fiind modelul ideal al prevenției secundare a devianței școlare.

Fără a ne propune comparații sau judecăți de valoare – oricum, ele vor fi evidente –, vom aborda în continuare un alt nivel al prevenției secundare a devianței școlare, mai apropiat de realitățile educaționale din țara noastră. În prezentarea strategiilor de diminuare a devianței școlare, specifice prevenției secundare și posibil de aplicat în contextul educațional actual, vom introduce criteriul nivelului de competență și vom ilustra pe rând măsurile ce țin de competența MEC, cele care pot fi inițiate de inspectoratele școlare județene, de unitățile școlare, de profesori, de departamentele de pregătire a personalului didactic din cadrul universităților. Deoarece apreciem că această clasificare deschide o perspectivă mai dinamică și mai pragmatică, indicând cu precizie responsabilitățile tuturor factorilor decizionali implicați, vom delimita principalele competențe de intervenție a acestor instanțe în scopul diminuării devianței școlare.

În prezentarea modalităților de prevenție secundară a devianței școlare, vom porni de la postulatul conform căruia *orice strategie sau măsură de natură să-i pună pe elevi în situația de a obține succesul este implicit o modalitate de diminuare a devianței școlare.* Trebuie precizat și că un inventar exhaustiv al măsurilor de intervenție este imposibil de realizat, având în vedere că domeniul devianței școlare se află într-o continuă schimbare, dar și sub o continuă investigare.

2.2.1. *Strategii de prevenție a devianței școlare la nivel național care pot fi inițiate de MEC*

Fiind responsabil de politica educațională a statului, ministerul de resort se poate implica în multiple moduri în diminuarea devianței școlare. Vom enumera mai jos câteva dintre strategiile de prevenție secundară pe care le poate iniția ministerul, în condițiile în care:

- restricțiile bugetare nu permit o mărire corespunzătoare a cheltuielilor pentru educație;
- a crescut rata șomajului în cazul tinerilor absolvenți de nivel preuniversitar și universitar, din cauza inexistenței unei corelații optime între fluxurile școlare și cererile profesionale pe piața muncii sau între programele educative și nevoile de dezvoltare ale societății;

47. UNESCO, *Final Report of the Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All*, Amman, Iordania, 16-19 iunie, 1996.

– criza structurală şi de conţinut din învăţământul românesc s-a agravat din cauza politicilor educaţionale cu caracter reparatoriu, adoptate în perioada de după 1989 ; unul dintre motivele cele mai grave, responsabil pentru incoerenţa politicilor educaţionale din ultimul deceniu, a constat în „lipsa unor valori de referinţă incluse într-o filosofie clară despre dezvoltarea învăţământului"[48].

În aceste condiţii, orice strategie destinată să contracareze un aspect disfuncţional din cadrul sistemului sau localizat în relaţia sistemului educativ cu celelalte subsisteme ale societăţii reprezintă implicit o modalitate de diminuare a devianţei şcolare. Din această perspectivă, MEC trebuie să asigure continuarea şi reuşita Reformei Învăţământului, adică să realizeze „acea transformare sociopedagogică... care ajunge să sporească coerenţa şi flexibilitatea sistemului, să inoveze conţinuturile învăţământului, asigurând caracterul lor interdisciplinar, şi, mai ales, să amelioreze tehnologia didactică şi performanţele elevilor"[49].

Principalele elemente ale strategiei naţionale de diminuare a devianţei şcolare sunt :

1. *Schimbarea tipului de organizaţie care susţine funcţionarea sistemului de învăţământ.* După I. Negreţ-Dobridor[50], componentele esenţiale ale unei reforme educaţionale sunt de ordin managerial şi organizatoric, subordonându-şi problematica proiectării şi dezvoltării curriculare, chiar dacă se bazează pe aceasta. Aşadar, pentru ca învăţământul să devină un subsistem flexibil, capabil să se adapteze la schimbările tot mai rapide de pe piaţa muncii, din plan cultural şi social, trebuie schimbat tipul de funcţionare al întregii structuri instituţionale, al întregului sistem organizaţional ce deserveşte funcţionarea învăţământului. MEC, inspectoratele şcolare judeţene, centrele de asistenţă psihopedagogică, şcolile şi universităţile reprezintă o *structură birocratică* greoaie, depăşită de evenimente, care reacţionează tardiv la schimbările din comunitate, oferind soluţii mai mult sau mai puţin simpliste la problemele existente. Lipsa de eficienţă în remedierea disfuncţionalităţilor din învăţământ este în mare măsură determinată de funcţionarea sistemului ca o structură birocratică.

O structură birocratică reflectă un punct de vedere mecanic asupra realităţii, funcţionează după o logică ce nu ţine cont de complexitatea acesteia. În structurile birocratice[51], fiecare funcţie este reglată de norme şi reguli de funcţionare, autoritatea este ierarhică, iar organizarea puterii piramidală. Organigramele concepute într-o asemenea structură reglementează relaţiile ierarhice potrivit unei diviziuni stricte a muncii şi unei împărţiri precise a responsabilităţilor. Organigrama reflectă ierarhia urmărită şi nu descrie nici legăturile dintre diferitele sectoare determinate de diviziunea muncii, nici forma pe care o iau raporturile de autoritate. Acest lucru conduce la

48. L. Vlăsceanu, „Politica socială în domeniul educaţiei", în E. Zamfir, C. Zamfir, *op. cit.*, p. 261.
49. G. Văideanu, „De la Lege la Reforma învăţământului. Concluziile unei mese rotunde", Comisia Naţională a României pentru UNESCO, în *Tribuna Învăţământului*, 1993, pp. 14-15.
50. I. Negreţ-Dobridor, „Teoria curriculumului", în I. Cerghit, I. Neacşu, I. Negreţ-Dobridor, I.-O. Pânişoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 53.
51. J.C. Rouchy, „Analiza instituţiei şi schimbarea", în A. Neculau (coord.), *Analiza şi intervenţia în grupuri şi organizaţii*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, p. 99.

pervertirea raporturilor respective, la blocaje în comunicare și la o deteriorare a funcționării structurii atunci când birocrații devin preocupați să cucerească puterea în sistem. În acest fel, rigoarea mecanicistă a structurii birocratice poate fi afectată chiar și atunci când sistemul pare adaptat la realizarea unui set de sarcini administrative.

În structura birocratică, toate activitățile sunt guvernate de anumite consemne și, prin organigramă, fiecare funcție este responsabilă de problemele specificate și prevăzute în prealabil. Când apar probleme sau situații noi, consemnele nu pot fi modificate decât pe cale ierarhică, de sus în jos. Compartimentarea riguroasă a funcțiilor și a diferitelor servicii face ca o problemă complexă să nu fie abordată în profunzime sau/și integral, ea migrând (fiind pasată, uneori) de la un eșalon sau departament la altul. Această funcționare greoaie explică deci lipsa de flexibilitate a structurii în orientarea către obiective și roluri noi, în situațiile în care, ca să răspundă la înnoirile din sistemul socioeconomic și cultural, sistemul de învățământ trebuie să fie el însuși un spațiu de manifestare a înnoirilor.

O altă trăsătură specifică structurii birocratice[52] este absența cooperării și colaborării pentru rezolvarea sarcinilor și problemelor complexe. În structura birocratică nu există grupuri de lucru, iar reunirile au doar o funcție de informare-colectare de date. Inexistența cooperării, tratarea fragmentată a problemelor complexe și caracterul parcelat al muncii în structura birocratică au drept consecințe incapacitatea folosirii adecvate a informațiilor existente la diverse eșaloane și oferirea de soluții simpliste.

Pe de altă parte, faptul că în structurile birocratice funcția este cea care contează subliniază caracterul represiv al structurii, diminuând motivația pentru performanță. Caracterul represiv este prezent în proporții variabile la orice tip de organizație ; orice grupare umană durabilă își stabilește o raționalitate normativă, care îi conferă identitate și consistență. Atunci când propria ordine se exprimă printr-un discurs ce transcende indivizii, ea devine constrângere, obligație și limitează posibilitățile de exprimare și experimentare ale celor implicați în sistem. Cu cât într-o asemenea organizație controlul devine mai riguros, cu atât organizația este mai represivă ; această realitate se produce și reproduce cu atât mai mult în structurile birocratice, în care dimensiunea afectivă a relațiilor interumane este ignorată total. Diminuarea motivației pentru performanță în structura birocratică are loc deoarece : progresul în carieră nu depinde de munca efectuată (ci de criterii obiective, precum vechimea, sau subiective, precum relația cu superiorii), iar deseori angajarea prin concurs sau chiar pe baza calificării nu are o legătură cu competența cerută de funcție.

Înțelegerea sistemului de învățământ ca o structură birocratică explică multe dintre disfuncționalitățile (existente mai ales în planul comunicării între servicii sau funcții) și eșecurile sale. Pentru a se crea cadrul necesar de funcționare eficientă, singura opțiune este schimbarea tipului de organizare. Varianta adaptării sistemului organizațional nu este dezirabilă, deoarece ar presupune doar ameliorarea cadrului existent, cu menținerea valorilor și a principiilor de funcționare, ceea ce s-a demonstrat a fi incompatibil cu noua misiune a educației formale. Dacă vrea să se constituie ca un factor de progres, învățământul contemporan trebuie să facă tranziția de la misiunea sa tradițională – programarea științei de transmis tinerei generații – la o viziune nouă,

52. *Ibidem*, p. 100.

fundamentată pe dimensiunea sa socioterapeutică. De aceea, schimbarea structurii birocratice, pe baza căreia funcţionează învăţământul, ar necesita demolarea sistemului instituit, pentru a restructura cadrul organizaţional în funcţie de valorile ce corespund noii misiuni a educaţiei contemporane. Schimbarea structurii birocratice cere un efort de abandonare a stereotipurilor, a normelor şi valorilor consacrate şi de instituire a unor norme şi valori noi, a unei identităţi profesionale noi.

Procesul de transformare pe care îl considerăm oportun în acest sens şi în momentul de faţă vizează trecerea de la structura birocratică la *structura tehnocrată în reţea*. Argumentele unei astfel de schimbări sunt multiple, iar avantajele ce rezultă din funcţionarea noului tip de organizare sunt convingătoare. Structura tehnocrată[53] se bazează pe autoritatea competenţei ; experţii determină, în temeiul grupului de lucru, scopurile şi obiectivele urmărite, iar în privinţa mijloacelor sau tehnicilor folosite pentru realizarea acestora organizaţia dispune de o considerabilă autonomie. Organigrama structurii tehnocrate în reţea este plată – nu piramidală –, pentru a motiva persoanele implicate, pentru a încuraja iniţiativa şi participarea tuturor la realizarea obiectivelor. Activitatea se bazează pe colaborarea membrilor grupului ; în funcţie de obiectiv sau proiect, rezultă constituirea de grupuri eterogene, ceea ce configurează un mod nou de reglare a raporturilor umane din organizaţie, contrar raporturilor bazate pe autoritatea şefului ierarhic, specifice structurii birocratice.

Structura tehnocrată în reţea permite realizarea unei flexibilităţi maxime în funcţionarea sistemului de învăţământ, prin crearea de parteneriate cu alte instituţii cu misiune educativă : muzee, biblioteci, cluburi sportive, biserică, instituţii medicale, familie, poliţie etc. Fiecare componentă a reţelei va putea, conservându-şi structura, să pună accentul pe cooperarea cu alte instituţii partenere, pentru a realiza obiectivele comune. Dacă toată lumea e de acord că şcoala a pierdut monopolul asupra educaţiei în societatea contemporană, atunci este momentul ca în locul unei organizaţii cu structură birocratică să înceapă să funcţioneze o structură tehnocrată în reţea, care să ţină cont de posibilităţile şi responsabilităţile educative ale celorlalte instituţii educative din societate. Un asemenea parteneriat poate oferi soluţii eficiente la multe dintre problemele cu care se confruntă sistemul de învăţământ, deoarece porneşte de la relaţiile complexe dintre şcoală şi comunitate şi are flexibilitatea necesară pentru a se adapta la schimbările ce se produc în aceste relaţii.

2. *Accelerarea descentralizării învăţământului*, atât pe linie administrativă, cât şi în plan curricular, dându-se unităţilor şcolare posibilitatea de a adopta cele mai adecvate conţinuturi, strategii şi stiluri de disciplină, în funcţie de specificul local şi de condiţiile concrete de activitate. În acest sens, se pot observa unele realizări meritorii ale Reformei, cum ar fi Planul cadru de învăţământ pentru învăţământul primar şi gimnazial (aprobat de MEN în august 1998), care conturează un cadru semidescentralizat de proiectare a curriculumului şcolar, la nivelul deciziei centrale rămânând elaborarea trunchiului comun pentru şcolaritatea generală[54] ; acest plan permite şcolilor şi claselor să-şi realizeze scheme orare proprii, flexibile şi adecvate situaţiei ; concomitent, prin curriculumul aflat la decizia şcolii, demersul educativ vine în întâmpinarea intereselor

53. *Ibidem.*
54. M. Stanciu, *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 216.

şi trebuinţelor educative concrete ale elevilor ; varianta curriculumului obligatoriu, pe care se pot greva opţiunile multiple ale elevilor, este optimă, deoarece se imprimă învăţământului flexibilitatea necesară pentru a se putea adapta din mers la evoluţiile economico-sociale şi pentru a li se asigura şanse egale de reuşită tuturor elevilor[55], curriculumul fiind totodată centrat pe trebuinţele lor de învăţare ; la nivel liceal, noul Plan cadru de învăţământ va permite fiecărei unităţi şcolare să elaboreze „Proiectul şcolii", care va cuprinde prezentarea trunchiului comun şi a pachetelor opţionale pentru fiecare arie curriculară.

3. *Autorizarea înfiinţării şcolilor alternative* – Waldorf, Freinet, Montessori etc. –, ca o modalitate de diversificare a ofertei educaţionale, dar şi ca efect al descentralizării învăţământului, având în vedere că populaţia şcolară este tot mai eterogenă. De regulă, un elev care a trăit în şcoala de masă o formă de excludere nu-şi va continua şcolaritatea într-o instituţie educativă ce promovează modelul pedagogic centrat pe dobândirea de cunoştinţe. Studiile realizate[56] susţin că în Europa şcolile alternative răspund eficient trebuinţelor educative ale unei categorii particulare de elevi, aflaţi în situaţie de eşec sau care sunt total inadaptaţi la structura/organizarea şi metodele de învăţământ tradiţionale. De aceea, existenţa într-un sistem educativ a unor şcoli alternative oferă posibilităţi de formare adaptate acestor elevi şi poate contribui la reducerea situaţiilor de eşec, deoarece în aceste şcoli aspectul cognitiv nu reprezintă, de regulă, o prioritate ; obiectivele principale sunt dezvoltarea personalităţii şi inserţia socială, responsabilizarea elevului şi creşterea gradului său de autonomie – obiective atinse prin valorizarea domeniilor în care aceşti elevi obţin cele mai bune rezultate.

Şcoli alternative se pot înfiinţa şi pentru elevii cu probleme de comportament ori cu conduite preinfracţionale sau infracţionale. În SUA şi Marea Britanie[57], de exemplu, elevii cu comportamente-problemă, care nu au putut fi remediate sau diminuate prin aplicarea sancţiunilor din regulamentele şcolare în şcolile de masă, precum şi elevii care au încălcat legea penală sunt orientaţi de către conducerea şcolii sau de către tribunalele pentru minori spre şcolile alternative. Şcolile alternative s-au dovedit, şi pentru această categorie de beneficiari, a fi un mod mai eficient de abordare şi rezolvare a comportamentelor deviante. Elevii cu dificultăţi persistente de comportament cer mai multă atenţie şi timp din partea profesorilor şi a consilierilor, pentru a învăţa să-şi controleze comportamentul şi pentru a dezvolta alternative de comportament dezirabil la comportamentele perturbatoare. În şcolile de masă, ei nu pot primi atenţia şi intervenţiile corective de care au nevoie. În şcolile alternative special destinate lor, elevii cu probleme de comportament beneficiază de un curriculum special, adaptat trebuinţelor lor educaţionale şi posibilităţilor lor de învăţare, sunt integraţi în clase cu efective mici, iar sistemul tutorial le oferă posibilitatea de a fi asistaţi ori de câte ori au nevoie pentru a-şi realiza sarcinile de învăţare.

55. G. Văideanu, *op. cit.*, p. 21.
56. Vezi R. Rivière, *L'échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris, 1992, pp. 163-167.
57. C. Bartollas, *Juvenile Delinquency*, ediţia a IV-a, Allyn and Bacon, Boston, 1997, pp. 280-282 ; P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *Emotional & Behavioural Difficulties*, Routledge, Londra, 1994, pp. 41-42.

Inițial, nou-veniții sunt scoși din sala de clasă dacă perturbă în vreun fel activitatea educațională și revin doar după ce și-au redobândit autocontrolul. Pe măsură ce participă la activitățile educative și la cele de consiliere – individuală sau/și de grup –, elevii cu dificultăți de comportament își formează abilitățile specifice autocontrolului și își asumă progresiv responsabilitatea pentru propria conduită. Scopul fundamental al majorității școlilor alternative de acest gen este reintegrarea elevilor cu probleme de comportament în școlile obișnuite, de masă, pe măsură ce ei demonstrează o ameliorare a controlului asupra propriei conduite. Evaluarea eficienței acestor școli alternative a demonstrat că, în majoritatea cazurilor, comportamentele perturbatoare sunt reduse semnificativ, concomitent cu o ameliorare a rezultatelor școlare; elevii deosebit de anxioși sau depresivi reprezintă singura categorie de elevi care nu a evoluat în sens pozitiv în urma frecventării unei astfel de școli[58].

În mod obișnuit, școala alternativă destinată elevilor cu probleme de comportament funcționează cu clase alcătuite din maxim 14 elevi, cu care lucrează permanent doi profesori. Personalul școlii include: doi asistenți sociali, doi responsabili cu frecvența școlară, un consilier, un psiholog, un profesor de educație fizică și personal didactic de specialitate. Într-o asemenea școală, nu se dau note convenționale în urma evaluărilor și se folosește o mare varietate de tehnici de predare, astfel încât învățarea să devină cât mai interesantă.

Succesul școlilor alternative se exprimă în reducerea problemelor de comportament la marea majoritate a elevilor, dar și în reducerea ratei absenteismului și abandonului școlar; aceste rezultate se pot explica prin individualizarea instruirii (se stabilesc obiective precise pentru fiecare elev, la fiecare activitate, iar evaluarea se realizează prin raportarea la rezultatele anterioare ale fiecăruia, nu prin raportarea la rezultatele celorlalți elevi), prin scăderea efectivelor de elevi din clase, intensificarea raportului elev-adult, funcționarea unor clase orientate către atingerea unor obiective/proiecte specifice, către muncă, învățare și cooperarea solidară, profesori motivați și competenți.

4. *Reforma curriculumului școlar.* Proiectarea și dezvoltarea curriculară reprezintă componenta de bază în reforma curriculară. Eșecul școlar și fenomenul devianței școlare – sub toate formele sale concrete de manifestare – pot fi interpretate ca un simptom al lipsei de pertinență a curriculumului la trebuințele de învățare ale elevilor, semnalând fie erori în proiectarea curriculară, fie necesitatea dezvoltării curriculare, fie necesitatea producerii de noi curricula, mai bine adaptate trebuințelor celor ce învață, structurii școlare existente, progresului în cunoaștere și progresului social, dar și specificului comunității locale. Un curriculum adaptat contextului socioeconomic și trebuințelor educaționale ale celor ce învață îndeplinește o funcție de înnoire socială și de progres economic[59], întrucât se raportează la realitățile școlare și comunitare existente în prezent, dar și la tendințele lor de evoluție, devenind astfel capabil să formeze la absolvenți competențele de care este nevoie pentru integrarea lor socială, dar și pentru progresul social.

Pentru a fi mai bine adaptat la realitatea de referință și pentru a se obține un efect de stimulare a progresului social, dezvoltarea curriculumului școlar trebuie să devină

58. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 282.
59. I. Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 30.

o activitate cu adevărat democratică. Dezvoltarea curriculară nu poate fi considerată o activitate validă dacă nu constituie rezultatul unei abordări colective, prin implicarea tuturor categoriilor afectate de schimbarea curriculară – iar asupra acestui aspect toți pedagogii sunt de acord. În acest sens, devine obligatorie participarea la procesul dezvoltării curriculare a următoarelor categorii[60]:

– administrația școlilor, în frunte cu conducerea școlii și consiliul de administrație;
– personalul didactic;
– elevii, cel puțin prin reprezentanți desemnați;
– personalul școlar specializat: consilieri, psihologi, medici, asistenți sociali etc.;
– juriști;
– grupuri sociale reprezentative: comitete de părinți, organizații ale elevilor, asociații profesionale, asociații ale femeilor etc.;
– experți în curriculum;
– decidenți și responsabili ai educației, la nivel local și național.

Numai prin implicarea tuturor acestor categorii în elaborarea unui nou curriculum dezvoltarea curriculară va fi eficientă; or, în țara noastră, Curriculumul Național a fost impus de MEN fără a fi supus dezbaterii publice și fără a fi experimentat, ceea ce a condus la reacții critice din partea profesorilor, care, prin natura profesiei, au fost nevoiți să-l preia, cu toate disfuncționalitățile sale. Așadar, în primul rând trebuie reținut faptul că, pentru dezvoltarea de curricula eficiente, trebuie respectate o serie de principii[61]:

a) principiul abordării colective, care cere participarea tuturor categoriilor interesate la procesul dezvoltării curriculare;
b) principiul deplinei transparențe, care pretinde ca schimbarea fiecărei secvențe sau componente a curriculumului să fie adusă la cunoștința opiniei publice și supusă dezbaterii;
c) principiul diminuării autorității; aplicarea acestui principiu presupune ca autoritatea experților și a responsabililor educației să nu poată depăși limitele de acceptabilitate exprimate public de beneficiarii schimbării; proiectele curriculare contestate de majoritatea beneficiarilor trebuie abandonate sau ameliorate, în nici un caz impuse în virtutea autorității experților.

Dezvoltarea curriculară trebuie să aibă ca dominante „transferul de la prioritatea conținuturilor la prioritatea abilităților"[62] și deschiderea școlii către valorile sociale contemporane. În mare măsură, criza conținuturilor este generată de decalajul dintre cunoașterea generată social și cea transmisă școlar.

George Văideanu[63] identifica două modele dominante de curriculum în învățământul contemporan (numite de I. Negreț-Dobridor și „curricula extreme"):

a) *curriculumul centrat pe discipline*, care se caracterizează prin: prezentarea moștenirii culturale în mod sistematic, reducerea repetițiilor între diferite niveluri

60. A.I. Olivier, citat de I. Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 35.
61. *Ibidem.*
62. L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 263.
63. G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, pp. 179-183.

ale sistemului educativ sau între grupele diferite ca nivel din aceeaşi clasă ; acesta le precizează profesorilor care sunt sarcinile lor în transmiterea unor cunoştinţe şi în dezvoltarea unor aptitudini şi atitudini, obligă elevii să-şi însuşească cunoştinţele şi priceperile într-o ordine strict predeterminată, permite evaluarea riguroasă, pe baza cunoştinţelor asimilate, şi planificarea muncii educative în echipe de profesori cu stabilirea obiectivelor şi etapelor de parcurs ;

b) *curriculumul centrat pe trebuinţele elevilor*, care se caracterizează prin încurajarea libertăţii profesorilor de a selecţiona conţinuturile în funcţie de nivelul şi aspiraţiile elevilor ; învăţarea devine personalizată, deoarece dispare obligaţia profesorului de a urmări un scop şi o succesiune prestabilită de etape şi metode, care corespund rareori trebuinţelor celor ce învaţă ; în acest context, învăţarea devine motivantă, făcându-i pe elevi conştienţi că scopul ei este diversificarea cunoştinţelor şi satisfacerea intereselor lor ; acest curriculum permite identificarea şi controlul modificărilor comportamentale, ca şi dezvoltarea atitudinală şi iniţiativa şi participarea elevilor la proiectarea-desfăşurarea activităţii educative ; curriculumul centrat pe elev subordonează disciplinele de învăţământ intereselor şi trebuinţelor de dezvoltare ale acestuia.

Reforma învăţământului din ţara noastră corespunde tranziţiei de la primul model de curriculum către cel centrat pe trebuinţele elevilor ; astfel, regăsim în structura Curriculumului Naţional componenta trunchiului comun obligatoriu – care exprimă viziunea centrată pe discipline –, dar şi un curriculum secundar, alcătuit din discipline opţionale şi discipline facultative, care reprezintă curriculumul centrat pe elev.

Dezvoltarea curriculară trebuie, de asemenea, să remedieze disfuncţionalităţile existente în Curriculumul Naţional, rezultat al abaterilor de la cele trei norme de organizare curriculară[64] : articularea, balansarea şi continuitatea. *Articularea* presupune gestionarea relaţiilor dintre disciplinele de învăţământ astfel încât întregul curriculum să funcţioneze echilibrat. O bună articulare se realizează atunci când graniţele dintre discipline sunt depăşite prin corelaţii inter- şi transdisciplinare. *Balansarea* desemnează modul în care se distribuie diferitele categorii de valori antagonice în ansamblul curriculumului ; un curriculum este echilibrat (sau balansat) dacă propune un raport just între cultura generală şi cultura profesională, între educaţia intelectuală şi educaţia morală, între experienţele de învăţare intelectuale şi cele afective şi psihomotorii. *Continuitatea* desemnează posibilitatea oferită de curriculum celui ce învaţă de a înainta de la o etapă a pregătirii şcolare la alta, superioară. Un curriculum ce respectă norma continuităţii programează experienţele de formare aşa încât deprinderile, capacităţile şi competenţele elevului să se dezvolte gradat. În Curriculumul Naţional se pot găsi o serie de deficienţe care rezultă din nerespectarea celor trei norme ; un exemplu de lipsă de articulare a curriculumului (şi ne limităm să indicăm un singur exemplu din numeroasele cazuri ce pot fi citate în acest sens) îl descoperim în cazul articulării cunoştinţelor de fizică şi matematică : capitolul „Optica" din *Manualul de fizică pentru clasa a VII-a* (apărut la Editura ALL în 1999) le propune elevilor aplicaţii a căror rezolvare necesită apelul la elemente de trigonometrie, care nu sunt însuşite de elevi decât în clasele superioare.

64. I. Negreţ-Dobridor, *op. cit.*, pp. 43-44.

O altă condiţie a unei dezvoltări curriculare eficiente o constituie baza materială din unităţile de învăţământ. Insuficienţa echipamentelor şi facilităţilor sau faptul că ele nu mai corespund exigenţelor prezentului periclitează realizarea obiectivelor de învăţare-formare urmărite. Atunci când proiectul curricular se implementează fără asigurarea, în prealabil, a echipamentelor sau facilităţilor necesare, chiar şi cel mai bun curriculum poate eşua.

O reformă de profunzime – aşa cum se doreşte reforma învăţământului din România – trebuie să pornească de la reconsiderarea *finalităţilor educaţiei*, prin centrarea pe recomandările articolului 29 din *Convenţia drepturilor copilului*, privind scopurile educaţiei (vezi Anexa I). Pentru ca un sistem educativ să devină eficient, el trebuie să se raporteze la două seturi de finalităţi : finalităţile legate de dezvoltarea personalităţii elevilor şi finalităţile legate de evoluţiile vieţii sociale.

Referitor la *personalitatea elevilor*, idealul educaţional sintetizat în Legea învăţământului pune accentul pe calităţile/valorile : autonomie, creativitate şi echilibru, ceea ce sugerează ca demers educativ o calibrare a „profesiei şi moralităţii"[65], precum şi a culturii generale cu cea de specialitate. Specificarea atributelor „autonomie, creativitate, personalitate dezvoltată integral, liber şi armonios" în formularea idealului educaţional sugerează alinierea direcţiilor reformei la principiul educaţiei permanente şi asumarea tuturor consecinţelor ce decurg de aici : la nivelul obiectivelor, centrul de greutate se deplasează dinspre cunoştinţe spre atitudini, competenţe, deprinderi. Astfel, finalităţile legate de dezvoltarea persoanei se exprimă în formarea spiritului critic, a capacităţii de analiză şi sinteză, a competenţelor (de ordin disciplinar şi transversale), în fortificarea gândirii logice şi interiorizarea valorilor morale. După L. D'Hainant[66], efortul învăţării şcolare trebuie să conducă la formarea următoarelor competenţe ale absolventului :

- dobândirea şi folosirea informaţiilor ;
- relaţionarea adecvată cu mediul înconjurător ;
- abilităţi de comunicare eficientă ;
- să poată traduce un mesaj dintr-un limbaj/cod/formă de comunicare în altul/alta ;
- capacitatea de adaptare ;
- să poată folosi modelele ;
- capacitatea de rezolvare a problemelor ;
- creativitatea ;
- judecarea mesajelor/valorilor prin raportarea la criterii externe, obiective, sau interne, subiective ;
- capacitatea de selecţie ;
- capacitatea de abstractizare ;
- capacitatea de a explica deductiv şi analogic ;
- capacitatea de a demonstra ;
- capacitatea de deducţie ;
- capacitatea de învăţare eficientă ;
- capacitatea de a acţiona sub controlul raţiunii, opusă acţiunii pripite, impulsive ;
- capacitatea de a lua decizii ;

65. C. Moise, T. Cozma, *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi, 1996, p. 58.
66. L. D'Hainant, *Programe de învăţământ pentru educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

- capacitatea de a elabora planuri de acţiune şi strategii în funcţie de un scop;
- capacitatea de a iniţia şi a realiza schimbări;
- capacitatea organizatorică.

Finalităţile legate de *participarea individului la viaţa socială* se exprimă în: formarea spiritului democratic şi participativ, a deprinderilor de cooperare, formarea în spiritul toleranţei şi solidarităţii, cultivarea respectului faţă de semeni, a atitudinilor umaniste, a patriotismului etc. Cele două seturi de finalităţi sunt complementare şi se susţin reciproc.

Referitor la dezechilibrul, semnalat ca una dintre cauzele conduitelor de devianţă şcolară, dintre obiectivele cognitive, cele afective şi cele psihomotorii, direcţiile reformei creează premisele pentru remedierea sa; cel puţin teoretic, prin descentralizare, prin curriculumul aflat la dispoziţia şcolii şi prin programele şcolare concepute în perspectiva curriculară, fiecare unitate şcolară şi fiecare profesor dobândesc libertatea de a realiza echilibrul cognitiv-afectiv-psihomotor în funcţie de situaţie; dacă şi cum se va valorifica această oportunitate, este un aspect care rămâne a fi evaluat ulterior.

În ceea ce priveşte *conţinuturile*, înainte de a analiza reforma acestora în România, vrem să subliniem faptul că au existat dintotdeauna două abordări diametral opuse[67]:

a) în ţările în care monopolul şi controlul instituţiilor de învăţământ aparţin statului, acestea determină conţinutul programelor şcolare prin lege, prin instrumentele reglatorii, politice şi administrative, şi tot statul este cel care omologhează diplomele;
b) în ţările cu tradiţie pe linia politicii de descentralizare a sistemului educativ, în special în cele anglo-saxone, programa, conţinutul educaţiei sunt alcătuite după consultări între membrii corpului didactic şi sunt aplicate în mod liber, în cadrul unui sistem flexibil, caracterizat printr-o mare autonomie locală, şi fără nici o intervenţie din partea guvernului central; intervenţia asociaţiilor voluntare, cu sau fără implicarea sindicatelor cadrelor didactice, efectul de filtru al proceselor de organizare, manualele şi dezbaterile educaţionale conduc în final la o programă de învăţământ general acceptată, destul de uniformă, în care diferenţele între diversele şcoli sau instituţii de învăţământ sunt relativ minore; în schimb, pe baza sistemului de standarde naţionale de performanţă, calitatea învăţământului din fiecare instituţie educativă este controlată sistematic: „Autonomia şcolii asupra curriculumului determină responsabilizarea şi motivarea profesorilor în vederea dezvoltării, individuale şi în echipă, a unui curriculum de calitate"[68].

Şi în domeniul conţinuturilor, reforma învăţământului românesc încearcă să realizeze tranziţia de la prima abordare la cea de-a doua, deşi autonomie recunoscută au doar instituţiile de învăţământ superior. Reforma conţinuturilor şi-a propus să soluţioneze unele aspecte disfuncţionale precum: slaba lor coerenţă, dezechilibrul existent între grupele de discipline sau între discipline, absenţa perspectivei interdisciplinarităţii în

67. G. Gozzer, „Programe şcolare şi probleme sociale", în UNESCO, *Perspective*, nr. 1, vol. 20, 1990, p. 10.
68. C. Creţu, „Conţinuturile procesului de învăţământ – componentă a curriculumului", în C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 109.

conceperea planurilor de învăţământ, a programelor şi manualelor şcolare[69], programele supraîncărcate, lipsa de relevanţă/pertinenţă a conţinuturilor în raport cu trebuinţele de învăţare fundamentale, inconsecvenţa metodologiei de elaborare a unor programe fără să se plece de la finalităţi, obiective şi fără precizarea acestora etc. Generatoare de conduite deviante în şcoală sunt toate aceste aspecte, la care se adaugă efectul cauzal deosebit de puternic al conţinuturilor lipsite de funcţionalitate, tratate exclusiv teoretic, cel al lipsei de corelare a conţinuturilor formale cu cele nonformale şi informale, cel al lipsei de angajare valorică a acestora etc.

Multe dintre aceste aspecte disfuncţionale au fost vizate direct de Comisia de elaborare a Planului de învăţământ, care a pornit, pentru finalizarea reformei conţinuturilor, de la următoarele principii[70]:

- principiul descentralizării şi flexibilizării, care permite îmbinarea trunchiului comun obligatoriu cu acea parte a curriculumului aflată la dispoziţia şcolii ;
- principiul descongestionării ; prin esenţializarea cunoştinţelor din programele şcolare, aplicarea acestui principiu conduce la diminuarea supraîncărcării informaţionale şi permite o creştere a randamentului învăţării pe fondul unui consum psihic normal ;
- principiul coerenţei, care urmăreşte asigurarea echilibrului parcursului şcolar prin integrarea verticală şi orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului educativ şi, în cadrul ariilor curriculare, prin integrarea obiectelor de studiu ;
- principiul selecţiei şi ierarhizării, care permite decupajul în domeniile cunoaşterii, culturii şi acţiunii umane ; astfel, obiectele de învăţământ au fost grupate în câteva arii curriculare : Limbă şi Comunicare, Matematică şi Ştiinţe ale Naturii, Om şi Societate, Arte, Educaţie Fizică şi Sport, Tehnologii, Consiliere şi Orientare ;
- principiul funcţionalităţii, care urmăreşte particularizarea conţinuturilor la specificul vârstei elevilor, dar şi articularea lor cu evoluţiile cunoaşterii şi tehnologiei ;
- principiul egalităţii şanselor, care le oferă elevilor posibilitatea de a-şi exprima deplin potenţialul, în funcţie de aptitudini şi motivaţii ;
- principiul racordării la social, care urmăreşte să asigure o legătură optimă între şcoală şi comunitate.

Respectarea acestor principii prin noul Curriculum Naţional contracarează multe dintre dezechilibrele generatoare de devianţă şcolară.

➢ *Lipsa de funcţionalitate a cunoştinţelor* poate fi remediată prin funcţionarea sistemului de discipline opţionale şi prin contribuţia ariei curriculare Consiliere şi Orientare ; în mod particular, prin aceste discipline, elevii se pot apropia de realizarea a ceea ce Comisia Internaţională pentru Educaţia în Secolul XXI a numit „educaţia pentru viaţă". A face operative cunoştinţele şcolare înseamnă a construi cei patru piloni pe care se bazează educaţia pentru viaţă[71] : a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună, a învăţa să fii.

---

69. G. Văideanu, *De la Lege la Reforma învăţământului. Concluziile unei mese rotunde*, ed. cit., pp. 20-23.
70. C. Creţu, *op. cit.*, pp. 114-115 ; M. Stanciu, *op. cit.*, p. 217.
71. Vezi J. Delors, *Contribution à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Édition UNESCO, Paris, 1998.

Noul Curriculum Național introduce disciplina Consiliere și Orientare pentru toate nivelurile școlarității preuniversitare. Noua disciplină este special concepută pentru a răspunde trebuințelor fundamentale ale elevilor[72]: cunoașterea de sine și respectul de sine, comunicarea și relaționarea armonioasă cu ceilalți, dezvoltarea tehnicilor de învățare eficientă, a capacității de luare a deciziilor și de rezolvare a problemelor, precum și a capacității de a rezista presiunilor grupului. Disciplina Consiliere și Orientare urmărește deci formarea la elevi a capacității de adaptare și a unui stil de viață sănătos. Noua disciplină oferă profesorilor posibilitatea de a lucra nu numai cu latura intelectuală a elevilor, ci și cu cea motivațional-afectivă.

Scopul disciplinei Consiliere și Orientare este să faciliteze funcționarea optimă a elevilor în cadrul grupului școlar. Obiectivele subordonate sunt[73]:

a) *promovarea sănătății și a stării de bine*, manifestate în funcționarea optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mintal, emoțional și spiritual a elevului; în viziunea OMS[74], componentele stării de bine sunt:

- acceptarea de sine, care se exprimă în: atitudinea pozitivă față de sine, acceptarea calităților și defectelor personale, perceperea pozitivă a experiențelor de viață din trecut și din prezent, proiectarea unor experiențe pozitive în viitor;
- angajarea de relații pozitive cu ceilalți, care se bazează pe: încrederea în oameni, sociabilitate, atitudinea empatică, nevoia de a primi și oferi afecțiune;
- autonomia personală; aceasta se traduce prin: independență, hotărâre, rezistență în fața presiunilor grupului când valorile acestuia nu coincid cu valorile personale, existența unui cadru intern de referință, care face ca elevul să nu fie preocupat excesiv de expectanțele și evaluările celorlalți privitor la conduita proprie;
- dobândirea controlului, manifestată prin sentimentul de a fi competent și de a avea control asupra sarcinilor (numit de psihologi „convingerea autoeficienței"), crearea unor oportunități legitime pentru satisfacerea nevoilor personale, luarea deciziilor în funcție de valorile personale;
- deținerea unui sens și a unui scop în viață; conduita elevului este direcționată de scopuri pe termen mediu și lung (el este preocupat de realizarea personală prin profesie și/sau familie, spre deosebire de idealul „trăiește clipa"), valorificând, în acest sens, experiența pozitivă a trecutului; elevul se bucură de prezent și are încredere în relevanța viitorului, nutrește convingerea că merită să se implice, manifestă curiozitate și dorința de a cunoaște cât mai multe;
- dezvoltarea personală; aceasta se concretizează în: deschiderea față de experiențele noi, sentimentul de valorizare a potențialului personal, capacitatea de autoreflexie, perceperea schimbărilor de sine, creativitate, flexibilitate, nevoia de provocare;

b) *dezvoltarea personală*; elevii vor realiza cunoașterea de sine, își vor cristaliza o imagine de sine realistă, își vor dezvolta capacitatea de decizie, capacitatea de relaționare interpersonală armonioasă, vor ști cum să controleze nivelul de stres, vor adopta tehnici de învățare eficiente, vor avea opțiuni profesionale realiste;

---

72. A. Băban (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, f.e., Cluj-Napoca, 2001, p. 12.
73. *Ibidem*, pp. 17-18.
74. *Apud* A. Băban, *op. cit.*, p. 18.

c) *prevenția* ; în urma activităților de consiliere și orientare, vor putea fi prevenite apariția dispozițiilor afective negative (stima de sine scăzută, neîncrederea în posibilitățile proprii), conflictele intra- și interpersonale, dificultățile de învățare, dezadaptarea socială și comportamentele de risc în situațiile de criză.

Toate aceste obiective, centrate pe dezvoltarea și trebuințele elevilor, urmează a fi realizate prin colaborarea cu ceilalți profesori, pe baza valorizării potențialului formativ al tuturor disciplinelor de învățământ.

De asemenea, și promovarea noii educații reprezintă o cale de realizare a educației pentru viață, însă pentru a conferi realmente funcționalitate învățării și cunoștințelor este nevoie de mai mult, și anume de integrarea tehnologiei și a muncii productive în conținuturile învățământului general[75]. Discrepanța, constatată la nivel mondial de către UNESCO[76], între dezvoltarea științei și a tehnologiei și încorporarea lor în conținutul și metodele de învățământ ar putea fi remediată prin combinarea educației școlare cu munca, ceea ce ar presupune ca elevii să petreacă cel puțin o zi pe săptămână muncind, în funcție de vârstă, sex, aptitudini, în afara școlii. Acest mod de concepere a conținuturilor educației și de organizare a învățământului ar combate percepția celor mai mulți elevi devianți despre lipsa de utilitate a educației școlare.

➢ *Lipsa de adecvare a conținuturilor la trebuințele educative ale elevilor, supradimensionarea programelor de învățământ sau necorelarea conținuturilor educației formale cu cele ale educației nonformale și informale* sunt contracarate semnificativ de încercările de descentralizare/flexibilizare a conținuturilor. Astfel, remarcăm că noul Curriculum Național are un grad ridicat de flexibilitate, oferind profesorilor libertatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Această flexibilizare se concretizează în raportul dintre „curriculumul nucleu" sau obligatoriu (având o pondere de 65-70%) și cel aflat la decizia școlii (reprezentând 30-35%). Curriculumul aflat la decizia școlii contribuie la centrarea demersului educativ pe interesele și nevoile elevilor dintr-o anumită școală, prin una dintre variantele[77] :

a) curriculum nucleu aprofundat ; în cazul în care elevii întâmpină dificultăți în atingerea obiectivelor, profesorul poate opta să folosească numărul maxim de ore pentru aprofundarea trunchiului comun ;

b) curriculum extins ; în situația în care motivația și rezultatele elevilor față de o anumită disciplină permit, se vor putea parcurge elementele marcate în programă prin asterisc, școala dând curs propunerilor din programa elaborată la nivel național, pentru segmentul de până la 30% ;

c) curriculum elaborat în școală, când se optează pentru activități didactice centrate pe conținuturi organizate tematic, interdisciplinar, semnificative în raport cu activitățile specifice zonei geografice, pentru disciplinele opționale.

---

75. G. Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988, p. 93.
76. Vezi J.W. Botkin, M. Elmandjira, M. Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, Editura Politică, București, 1981, p. 134.
77. C. Crețu, *op. cit.*, p. 116 ; M. Stanciu, *op. cit.*, p. 216.

➢ *Supraîncărcarea programelor* se poate diminua atât prin esențializarea cunoștințelor – conform principiului descongestionării –, cât și prin promovarea curriculumului corelat și a curriculumului fuzionat. Cele două tipuri de curriculum reprezintă forme intermediare de structurare a curriculumului, plasându-se între variantele extreme, a curriculumului centrat pe discipline și a celui centrat pe elev, și pot fi promovate în contextul flexibilizării și descentralizării curriculumului.

Curriculumul corelat se caracterizează prin[78] promovarea multi- și interdisciplinarității, fie prin aplicarea unor discipline de învățământ la studiul altora, fie prin gruparea mai multor discipline în arii de formare. Corelarea se poate realiza la nivelul disciplinelor de învățământ sau prin profesori. Corelarea disciplinelor de învățământ se bazează pe amplificarea efectului formativ în situațiile în care achizițiile dintr-o disciplină servesc la explorarea sau la rezolvarea unor situații particulare, specifice altei discipline ; de exemplu, achizițiile rezultate în urma studierii geografiei pot fi utile în înțelegerea istoriei, economiei, etnografiei, sociologiei, psihologiei ; achizițiile rezultate în urma studierii matematicii pot folosi în aplicațiile din geografie ș.a.m.d. Corelarea prin profesori constă în gruparea profesorilor în așa fel încât una dintre discipline să poată deveni domeniul de aplicare al celeilalte, ceea ce presupune predarea în echipă. Ambele variante de corelare sunt mai motivante pentru elev, întrucât abandonează perspectiva pur teoretică și sugerează utilitatea studierii unei discipline și, evitându-se predarea/repetarea disparată a cunoștințelor, conduc la descongestionarea programei și a orarului.

Curriculumul fuzionat sau integrat[79] abordează disciplinele de bază ca rezultând din fuzionarea principiilor explicative fundamentale, specifice altor discipline ; de exemplu, istoria rezultă din fuzionarea unor elemente de sociologie, economie, psihologie și geografie ; matematica rezultă din fuzionarea elementelor de aritmetică, geometrie, logică, algebră etc. Curriculumul fuzionat este alcătuit din astfel de „domenii principale", în care se studiază doar principiile de bază și noțiunile fundamentale. Curriculumul fuzionat este stimulator și se bazează pe tendința de a sintetiza și generaliza, determinând abordări multi- și transdisciplinare ale unui anumit segment al realității. Din nou, se remarcă efectul de reducere a supraîncărcării programelor, ca și ameliorarea ponderii formative a învățării. Cu o economie de timp și energie psihică semnificativă, curriculumul fuzionat permite o înțelegere profundă și complexă a domeniilor abordate, antrenând toate deprinderile și capacitățile elevilor.

Pe lângă efectele benefice ale descentralizării conținuturilor, în sensul că oferă posibilități mai mari de adecvare la trebuințele educative ale elevilor, rezultate similare se obțin și prin trecerea de la vechile programe analitice la programele școlare concepute în perspectivă curriculară ; principalele consecințe, în planul strategiei educaționale, ale noilor tipuri de programe și care permit o adecvare mai consistentă a procesului educativ la nevoile educaționale ale elevilor sunt[80] :

– descentralizarea curriculară, care le oferă profesorilor libertatea de a alege cele mai adecvate conținuturi, metodologii și mijloace de realizare a obiectivelor referențiale din programă ;

78. I. Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 45.
79. *Ibidem*, p. 46.
80. C. Crețu, *op. cit.*, p. 117.

- degajarea profesorului de constrângerea respectării unei planificări rigide, realizată în funcţie de criterii legate de conţinut, şi nu de posibilităţile concrete ale elevilor ;
- profesorul devine responsabil de adaptarea ritmului şi nivelului de predare la caracteristicile şi motivaţia elevilor.

Aşadar, descentralizarea şi flexibilizarea conţinuturilor constituie o soluţie pentru satisfacerea trebuinţelor educative ale elevilor ; eficienţa acesteia ar creşte semnificativ dacă demersul descentralizării ar fi dublat de cel al democratizării, în sensul că elevii ar trebui consultaţi înainte de alcătuirea listei disciplinelor opţionale. Este posibil ca disciplinele opţionale să corespundă intereselor elevilor, dar pentru a creşte eficienţa demersului educativ opţionalele ar trebui stabilite în urma evaluării trebuinţelor de învăţare ale elevilor şi prin indicarea directă a acestora.

Elevii nu sunt însă întotdeauna conştienţi de trebuinţele proprii ; în acest caz, propunând anumite conţinuturi, fără să evalueze în prealabil trebuinţele de învăţare, şcoala îşi asumă mari responsabilităţi. Substituirea voinţei altuia cu voinţa proprie prezintă întotdeauna un anumit pericol, pe care unii factori de decizie, de altfel foarte competenţi, nu îl conştientizează. Trebuinţele pe care aceştia le percep sunt cele ale generaţiei lor, dacă nu chiar ale generaţiei anterioare, şi foarte rar ele sunt şi cele a căror satisfacere îi va permite elevului să se adapteze la lumea de mâine. Intervine aici şi variabila motivaţie, deoarece, când se constată că un individ acuză un deficit de performanţă, nu este neapărat necesar să diagnosticăm o trebuinţă educativă ; în acest scop, este necesar ca individul respectiv, conştient de deficitul său, să vrea să îl combată.

Viviane de Landsheere[81] a propus trei metode de evaluare a trebuinţelor educative, care pot fi utilizate independent sau corelat :

a) *studiul documentelor*, care presupune analiza documentelor oficiale : legi, reglementări, circulare, programe, literatură ştiinţifică, principalele publicaţii referitoare la marile probleme ale lumii actuale, documentele sindicatelor din învăţământ ; metoda constă în a analiza maximum de surse, pentru a putea discerne valorile dominante ale societăţii, trebuinţele, interesele manifeste, scopurile şi obiective propuse ;

b) *analiza documentară* trebuie completată cu *studierea orizontului de aşteptare al elevilor* ; în acest sens, informaţiile sunt culese prin intervievarea părinţilor şi elevilor, prin solicitarea opiniilor unor personalităţi sau prin sondajul de opinie ; de exemplu, se poate difuza pe scară largă o listă cu obiectivele posibile ; participanţii la sondaj trebuie să indice importanţa relativă pe care le-o acordă şi, eventual, să specifice obiectivele care trebuie adăugate ;

c) *studiile de departajare*, având ca obiectiv determinarea a ceea ce separă starea actuală a formării educaţionale de cea dezirabilă, deci a ceea ce rămâne de învăţat pentru a poseda, de exemplu, o cultură generală solidă, pentru a continua şcolaritatea la un anumit nivel sau pentru a exercita o anumită activitate.

Astfel, în condiţiile unui sistem educativ descentralizat, respectându-se această metodologie, în absenţa programelor şcolare impuse integral, şcolile pot fi încurajate

81. V. de Landsheere, *Éducation et formation*, P.U.F., Paris, 1992, pp. 38-39.

să realizeze ele însele programe/proiecte centrate mai mult pe elev şi stabilind o legătură solidă cu mediul înconjurător. Este exact ceea ce urmăreşte în România, la nivel liceal, proiectul şcolii. În acest mod, devin eficiente pedagogiile prin obiective, prin proiecte, care dau posibilitatea organizării modulare a conţinuturilor şi a aplicării interdisciplinarităţii.

Respectarea trebuinţelor de învăţare ale elevilor presupune, la rigoare, individualizarea. Individualizarea învăţământului se poate realiza dacă fiecare unitate şcolară va folosi fişe analitice pentru fiecare elev, fixând astfel obiectivele de atins şi conţinuturile necesare. Se vor putea adăuga conţinuturi specifice ariei curriculare Tehnologii sau chiar cu caracter preprofesional, urmărindu-se introducerea în formarea elevilor a unor elemente noi, aparţinând culturii tehnologice, foarte importantă în societatea contemporană. Percepându-li-se utilitatea imediată, aceste conţinuturi vor conveni şi elevilor care eşuează la disciplinele tradiţionale.

Astfel structurate, aceste conţinuturi le-ar permite elevilor :
- învăţarea unei ştiinţe de a fi (*savoir être*) : să comunice, să se adapteze, să lucreze în echipă, să fie autonomi, imaginativi ;
- deschiderea faţă de noile tehnologii ;
- ancorarea mai puternică în realităţile comunităţii, prin relaţia stabilită cu o întreprindere sau un mediu economic.

Organizarea modulară a conţinuturilor învăţământului reprezintă o altă cale de adecvare a conţinuturilor la trebuinţele educative ale elevilor. Cursurile modulare sunt oferte educaţionale care, din punctul de vedere al conţinutului şi din cel al formelor de organizare, permit satisfacerea opţiunilor, aptitudinilor şi intereselor celor educaţi, dar şi asimilarea competenţelor specifice unei profesii[82]. Învăţământul modular se pliază pe specificul psihologic al elevilor cu dificultăţi de învăţare. În general, capacitatea acestora de a se proiecta în viitor este redusă ; ei vor să vadă care este obiectivul sau utilitatea imediată pentru care învaţă şi să obţină rapid rezultate. În măsura în care există dificultăţi în menţinerea unui efort constant de învăţare, asigurarea că au parcurs un modul îi poate determina să întreprindă din nou un efort limitat în timp, pentru a parcurge un alt modul.

➢ *Lipsa de aderenţă a conţinuturilor la valori* reprezintă probabil unul dintre puţinele aspecte disfuncţionale pe care reforma în domeniul conţinuturilor nu îl combate eficient şi explicit, în timp ce la nivelul educaţiei mondiale se afirmă un interes crescut faţă de valori şi faţă de educaţia morală în special[83].

Orizontul axiologic este o condiţie fundamentală a fiinţării umane, omul fiind singurul capabil să se raporteze proiectiv, atitudinal şi preferenţial la lucrurile înconjurătoare ; oamenii au nevoie de valori, iar demersul educativ implică şi o componentă axiologică. După C. Cucoş[84], educaţia în perspectivă axiologică înseamnă „a orienta procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienţei, a identifica

82. I. Neacşu, *Strategii de proiectare a conţinuturilor*, *apud* M. Stanciu, *op. cit.*, p. 176.
83. S. Rassekh, G. Văideanu, *The Contents of Education. A Worldwide View of Their Development from the Present to the Year 2000*, UNESCO, Paris, 1987.
84. C. Cucoş, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 181.

sau exploata momentele didactice privilegiate, a răspunde la toate căutările prin cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective valabile *hic et nunc*, a acţiona în numele unei ordini de priorităţi...". Scopul educaţiei axiologice constă în formarea la cei educaţi a competenţei axiologice, care include (în viziunea aceluiaşi autor[85]) aptitudinea de a preciza valorile aflate în joc, capacitatea de discriminare corectă a valorilor, deprinderea de a institui rapid grile şi repere axiologice, la care să poată fi raportate produsele ştiinţei şi culturii, capacitatea de a institui noi coduri de referinţă sau de a descoperi noi conexiuni în interiorul sistemelor de valori. Dincolo de componentele cognitive şi acţionale specifice competenţei axiologice, trebuie precizată şi componenta afectivă: ataşamentul faţă de o valoare, interiorizarea şi structurarea ei în convingere, transformarea ei în ideal de realizat. Din acest punct de vedere, educaţia axiologică nu se reduce doar la a face educaţie prin valori, ci implică o „educaţie prin şi pentru valorizare".

Orientarea puternică spre educaţia axiologică şi spre promovarea educaţiei morale este argumentată[86] astfel:

a) încrederea şi respectul faţă de om trebuie să se manifeste în orice situaţie, şi aceasta presupune interiorizarea unor valori precum: toleranţă, demnitate, onestitate, compasiune, solidaritate etc.;
b) performanţele educative nu sunt eficiente înainte de atingerea unui nivel moral acceptabil;
c) valoarea profesională şi civică a unei persoane este puternic condiţionată de calităţile ei morale.

G. Văideanu[87] descrie două modalităţi principale de realizare a educaţiei morale: difuzarea sa şi introducerea sa ca disciplină distinctă. Credem că performanţele obţinute în ţările din Asia de Sud-Est, în care disciplina „educaţie morală" este o componentă de bază a curriculumului şcolar la toate nivelurile preuniversitare, indică eficienţa educativă a celei de-a doua modalităţi. Apreciem că introducerea sa ca disciplină distinctă în Curriculumul Naţional din ţara noastră ar fi benefică, deoarece, pe de o parte, ar contribui la atenuarea dezechilibrului dintre obiectivele cognitive şi cele afective, iar pe de altă parte, ar reprezenta un potenţial educativ deosebit în combaterea devianţei. Asupra acestui aspect vom reveni.

Referitor la componenta *metodelor de predare-învăţare*, deşi am arătat cum pot conduce ele la conduite de devianţă şcolară, competenţa MEC nu poate interveni în sensul impunerii folosirii anumitor strategii educaţionale, deoarece acestea se decid în funcţie de situaţiile specifice de învăţare (obiective, conţinuturi, resurse), iar pe de altă parte se lasă la latitudinea profesorului opţiunea pentru o anumită strategie. În aceste condiţii, apreciem că ceea ce ţine de responsabilitatea MEC este:

– să creeze premisele pentru a se generaliza organizarea modulară a conţinuturilor, care va reprezenta punctul de plecare pentru găsirea unor strategii puternic individualizate, prin accentul mai mare pus pe autoinstruire; se va atinge astfel mai uşor obiectivul „autonomiei intelectuale"; fiind centrată pe elev, modularitatea

85. *Ibidem*, pp. 187-188.
86. G. Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988, p. 102.
87. *Ibidem*.

va permite o mai mare libertate de acțiune atât profesorului, cât și celui ce învață, care își va putea valoriza mai eficient propriul stil cognitiv ;
- pentru temele de sinteză cu caracter interdisciplinar, să încurajeze, prin diverse stimulente, predarea-evaluarea în echipă ;
- să formuleze obiectivele-cadru și de referință astfel încât să oblige profesorii să pună în valoare potențialul formativ al metodelor folosite ;
- să inițieze sub patronajul său activități (chiar de tip olimpiadă) care să promoveze potențialul creativ excepțional al copiilor, să ceară exerciții de prospectivă, corelate și cu problemele grave ale societății noastre.

În ceea ce privește evaluarea, apreciem că programul actual de reformă în domeniul evaluării rezultatelor școlare este de natură să reducă multe dintre aspectele disfuncționale care generează devianță școlară. În acest sens, schimbările promovate de reforma evaluării, cu un impact semnificativ asupra diminuării devianței școlare, sunt :

a) Stabilirea unor standarde curriculare de performanță, care au un caracter normativ și reglator pentru activitatea tuturor actorilor implicați în actul educativ. Aceasta echivalează, pe de o parte, cu a renunța la criteriul unic de evaluare, iar pe de altă parte, cu extinderea acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea cunoștințelor (obiectivul tradițional) la evaluarea procesului educativ care s-a finalizat prin respectivele rezultate. Standardele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățământ la sfârșitul unei trepte de școlaritate[88]. Standardele sunt centrate pe elev și au în vedere valorizarea potențialului acestuia. Prin caracterul lor inter- și transdisciplinar, ele urmăresc formarea capacităților de comunicare, stimularea gândirii critice și creative, formarea capacității de a rezolva probleme etc. Evaluarea presupune deci luarea în calcul și a altor indicatori decât achizițiile cognitive, ca, de exemplu : conduita elevului, atitudinile sale, gradul de interiorizare a unor valori, maturitatea și integrarea sa socială. Dispare astfel situația extrem de frustrantă a notării exclusiv în funcție de fidelitatea memorării-reproducerii.

b) Ponderea se mută pe evaluarea formativă. Evaluarea formativă urmărește obiective precum : verificarea gradului de realizare a principalelor obiective curriculare, realizarea recapitulării, sistematizării și consolidării conținutului parcurs, ameliorarea rezultatelor învățării prin stabilirea unui program suplimentar de instruire pentru elevii având rezultate foarte bune și a unui program de recuperare pentru cei având rezultate slabe. Creșterea ponderii formative se corelează cu diminuarea funcției de ierarhizare, prin diversificarea și multiplicarea premiilor și recompenselor simbolice acordate elevilor. În acest mod, contextul postevaluare devine mai puțin frustrant, se „normalizează", deoarece elevii înțeleg că nu pot obține toți rezultate excepționale la toate disciplinele, dar fiecare poate fi competent într-un anumit domeniu ; astfel, stima de sine a elevului va fi protejată. Accentuarea ponderii formative s-a realizat însă, până în prezent, mai mult la nivelul învățământului primar, unde s-a schimbat și sistemul de notare, care se bazează acum pe descriptori de performanță. Caracterul formativ al evaluării este validat și de realizarea sa continuă, pe tot parcursul anului școlar. Cadrele didactice

88. M. Stanciu, *op. cit.*, p. 219.

consemnează la fiecare evaluare a elevilor, în caietele personale, observațiile privind progresele și dificultățile în învățare ale acestora. Nota obținută de elevi reprezintă rezultatul mai multor evaluări. Probele de evaluare sunt stabilite de fiecare cadru didactic, iar data administrării lor, ca și obiectivele urmărite sunt comunicate elevilor. Dispar astfel lipsa de transparență a evaluării, ca și stresul aferent acestei situații.

Apreciem că toate aceste inovații în domeniul evaluării reprezintă un progres notabil, dar, din punctul de vedere al potențialului cauzal al evaluării în apariția conduitelor de devianță școlară, rămân nerezolvate situațiile precum favorizarea unor elevi la notare sau folosirea momentului evaluării de către profesor pentru a-și regla conturile cu clasa de elevi, prin administrarea unor probe foarte dificile sau care necesită o mare cantitate de efort/timp pentru rezolvare. Frustrarea determinată de defavorizarea la evaluare ar putea fi diminuată dacă MEC ar autoriza pentru elevii claselor mai mari practica implicării acestora în notare; de exemplu, la probele de evaluare scrisă la care se asigură anonimatul, fiecare elev ar avea posibilitatea de a evalua fiecare lucrare, iar nota ar rezulta din media între nota profesorului și media notelor date de elevi. Notarea reciprocă[89], în cadrul căreia elevii își notează colegii prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la cele orale, ar putea reprezenta o altă variantă de implicare a elevilor, în vederea asigurării transparenței evaluării. De asemenea, ca o prelungire firească a preocupării pentru individualizarea învățământului, ar trebui abandonat modelul de notare prin compararea rezultatelor unui anumit elev cu cele obținute de colegi, în favoarea modelului de notare prin raportarea la performanțele anterioare realizate de fiecare elev. Beneficiul unei asemenea schimbări ar proveni din diminuarea frustrării provocate de compararea cu colegii, cât și din puterea de motivare mai mare pe care o asigură competiția cu sine însuși și motivația autodepășirii. Un asemenea sistem de notare ar descuraja și tendința de ierarhizare a elevilor în funcție de rezultatele lor școlare, reducându-se fenomenele sociale de marginalizare a celor care au obținut rezultate școlare slabe la anumite discipline.

5. *Înființarea claselor intermediare*, de adaptare sau de pregătire, deoarece discontinuitățile în derularea școlarității, cum ar fi mutarea dintr-o clasă/școală în alta, reprezintă o sursă de dificultăți pentru mulți elevi; adaptarea la noul colectiv, la stilul educațional al noilor profesori creează premise pentru inadaptarea școlară și eșec. Obiectivul urmărit de aceste clase vizează combaterea lacunelor și familiarizarea elevilor cu noile exigențe educative, astfel încât aceștia să poată parcurge un traseu școlar normal.

6. *Să se prevadă dispariția obligativității ca un elev să refacă programa la toate disciplinele atunci când se găsește în situație de eșec doar la una sau două discipline.* Aceasta ar presupune renunțarea la criteriul omogenității de vârstă în alcătuirea claselor. Efectivele claselor ar trebui organizate după criterii mai flexibile decât vârsta cronologică[90], pentru a putea permite regrupări ale elevilor în funcție de nivel sau motivație, tranzitorii sau durabile, iar efectivele ar varia invers proporțional cu posibilitățile intelectuale ale elevilor sau cu indicele de eșec școlar.

89. C. Cucoș, „Probleme de docimologie didactică", în C. Cucoș (coord.), *op. cit.*, p. 189.
90. G. Bastin, A. Rosen, *L'école malade de l'échec*, Éditions Universitaires Bruxelles, 1990, pp. 130-132.

7. *Să se micșoreze efectivele claselor*, pentru a permite o individualizare reală a învățământului și o supraveghere mai eficientă a elevilor cu dificultăți de adaptare și care manifestă probleme de comportament.

8. *Să se micșoreze norma didactică*; cadrelor didactice să li se aloce ore mai puține, repartizate pe mai mulți ani școlari. Beneficiul ar consta în faptul că profesorii ar deveni disponibili pentru a-și asuma și alte sarcini, inclusiv privitor la reeducare, iar relația profesor-elev s-ar putea ameliora, în virtutea unei mai bune cunoașteri reciproce elev-profesor, realizată pe durata mai multor ani școlari.

9. *Să se înființeze posturi de consilieri școlari și consilieri de OSP în fiecare școală.* Absolvenții secțiilor de Psihologie, Psihopedagogie specială sau Pedagogie sunt pregătiți să-și asume astfel de responsabilități. Consilierea este o activitate extrem de complexă, având valențe educative, vocaționale, suportiv-terapeutice – de rezolvare a problemelor, de deșteptare a conștiinței, de autocunoaștere. Din punct de vedere terapeutic, consilierea e indicată la elevii cu dificultăți de ordin situațional, determinate de evenimente stresante din viața curentă, dar care nu ating intensitatea unor forme de manifestare nevrotică; în această calitate, consilierea este o formă de susținere psihologică similară psihoterapiei, pentru persoanele obișnuite cu problemele de viață. Ea poate da roade și în cazul elevilor care doresc să atingă un nivel de viață superior, să devină mai eficienți, mai satisfăcuți de propria existență, să depășească anumite obstacole sau să-și elaboreze strategii personale de viață[91], mai bine adaptate contextului și scopurilor urmărite.

În accepțiunea ei educativă, consilierea desemnează un gen de ajutor extern competent, acordat în scopul autocunoașterii, alegerii tipului de studii sau profesiei în raport cu interesele/aptitudinile proprii, alegerii prietenilor sau partenerului de viață, rezolvării unor conflicte etc. Deci, în general, procesul de consiliere se adresează problemelor de integrare/adaptare a individului la realitățile vieții, urmărind stabilirea unui acord între individ și mediu și rezolvarea situațiilor critice care pot apărea[92]. În școală, principala sarcină a consilierului este de a ajuta elevii să parcurgă etapele procesului de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului propriu de valori.

Noul plan de învățământ, introdus de MEN începând cu anul școlar 1998-1999, prevede consilierea ca disciplină în orar; este un progres, dar unul insuficient, întrucât problemele de adaptare școlară nu pot fi rezolvate integral prin activități colective, fiind necesar și suportul psihologic competent și de durată al unui adult, cu care să se poată stabili o relație terapeutică bazată pe încredere. După A. Băban[93], profesorul consilier nu se substituie psihologului consilier; ambii pot fi eficienți în consilierea informațională – oferind elevilor informații diverse, pe teme sau domenii de interes pentru elevi –, în consilierea educațională – structurând reperele psihoeducaționale necesare echilibrului și sănătății psihice ale elevilor –, în consilierea de dezvoltare personală – formând acele abilități și atitudini ce îi permit elevului o funcționare personală

---

91. M.R. Koopmeyer, *Thoughts to Build on*, Manhattan Press, New York, 1984, p. V.
92. C. Enăchescu, *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, pp. 285-286.
93. A. Băban, *op. cit.*, p. 19.

și socială eficientă –, în consilierea suportivă – oferind elevilor suport emoțional și material –, în consilierea vocațională – dezvoltând capacitatea elevilor de planificare a carierei. Dar, spre deosebire de psiholog, profesorul nu poate realiza consilierea în situații de criză, în care este necesară folosirea metodelor de evaluare psihologică a personalității elevului și aplicarea diverselor tehnici terapeutice pentru rezolvarea unor efecte psihologice determinate de situațiile de criză. Adevărata funcție de intervenție a consilierii, care presupune asistarea elevilor în învățarea unor strategii comportamentale noi, facilitarea accesului elevilor la noi resurse adaptative, precum și funcția de prevenție, bazată pe identificarea situațiilor de risc și acțiunea asupra lor înainte ca ele să aibă un efect negativ asupra personalității elevilor, pot fi realizate eficient de psihologul consilier, și mai puțin de profesorul consilier.

Profesorul consilier întreprinde activități de consiliere cu colectivul/grupul de elevi și poate aborda teme precum[94] : cunoașterea și imaginea de sine, dezvoltarea abilităților de comunicare și de rezolvare a conflictelor, prevenirea consumului de substanțe psihoactive, dezvoltarea unei psihosexualități sănătoase, prevenirea anxietății, depresiei și manifestărilor agresive, consilierea vocațională, dezvoltarea capacității de luare a deciziilor, modalitățile de control al nivelului de stres, tehnicile de învățare eficientă, dezvoltarea creativității, managementul timpului. În schimb, psihologul se ocupă de evaluarea psihologică a elevilor, consilierea în cazul problemelor emoționale (anxietate, depresie, fobie școlară) sau de comportament (hiperactivitate, izolare, agresivitate), consilierea în cazul dificultăților de învățare persistente, consilierea vocațională, face terapie individuală sau de grup, lucrează cu părinții și cu profesorii pentru a-i informa/forma în domeniul psihologiei copilului și al psihologiei educaționale, formează elevi-consilieri pentru programe de *peer-counselling*, intervine în situații de criză (decesul unui părinte, divorțul părinților, abuzuri intrafamiliale etc.), mediază relațiile conflictuale dintre elevi și adulți. Așadar, din analiza competențelor lor specifice, rezultă necesitatea ca în fiecare școală să funcționeze și psihologi, care să susțină și să completeze activitatea profesorilor-consilieri.

Ca activitate educativă, consilierea este deosebit de eficientă. La nivel mondial, Conferința Mondială a *Counselling*-ului de la Paris (august 1998) a scos în evidență câteva dintre efectele consilierii[95] : diminuarea absenteismului, a abandonului școlar, reducerea delincvenței juvenile, creșterea eficienței învățării și a succesului școlar, în paralel cu micșorarea costurilor învățământului.

Insuficiența orelor de consiliere pentru combaterea dezadaptării școlare rezultă și din analiza funcțiilor consilierului în școală[96] :

a) O primă grupă de funcții ale acestuia derivă din obligațiile consilierului față de elevi :

- în domeniul învățării și al formării, consilierul intervine pentru a-i pregăti pe elevi pentru învățarea continuă și autoevaluarea realistă, le oferă sprijin elevilor în însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, îi ajută să învețe mai eficient ;

94. *Ibidem*, p. 20.
95. G. Văideanu, „Consilierea – o șansă pentru școala românească", în *Buletinul D.P.P.D. al Universității „Al.I. Cuza" Iași*, nr. 1 din 2000/2001.
96. *Ibidem*.

- în domeniul educaţiei morale şi a vieţii afective, consilierul oferă sfaturi pentru dezvoltarea unor relaţii armonioase cu colegii şi părinţii, pentru distingerea valorilor autentice ;
- în domeniul educaţiei estetice, consilierul poate contribui la formarea spiritului critic, a judecăţii estetice, oferind modele de atitudini faţă de oferta culturală extrem de diversă a societăţii ;
- în domeniul educaţiei sexuale, consilierul poate ajuta elevii să devină responsabili faţă de propria conduită sexuală ;
- în domeniul democratizării vieţii şcolare, consilierul poate pregăti elevii pentru participarea la gestiunea fondurilor şcolii, pentru organizarea unor activităţi specifice etc.

b) În calitate de membru al personalului didactic, consilierul va colabora cu profesorii şcolii, oferindu-le consultanţă în domenii cum ar fi : reforma curriculumului, relaţiile cu elevii şi cu părinţii, relaţiile cu alţi colegi, promovarea educaţiei axiologice etc.

c) Faţă de părinţi, consilierul va rămâne deschis tuturor solicitărilor, oferind informaţiile care îi sunt cerute, ajutându-i în confruntarea cu aceleaşi seturi de probleme, creând motivaţia unei colaborări intense a familiei cu şcoala.

În ceea ce priveşte consilierul de OSP, date fiind specificitatea activităţii sale şi volumul de efort implicat, credem că ele trebuie să reprezinte o responsabilitate asumată integral de un alt specialist decât consilierul principal. În toate ţările dezvoltate funcţionează în şcoli consilieri OSP, de regulă având specializări sau cel puţin licenţă în OSP[97]. Inadaptarea şcolară este adesea rezultatul erorilor în orientarea şcolară şi profesională, elevii fiind incompatibili cu tipul de studii în care sunt implicaţi. Cheltuielile presupuse de prezenţa specialiştilor OSP în şcoală sunt rentabile, deoarece se evită astfel cheltuieli şi mai mari, pentru reorientarea şcolară, reprofesionalizare, readaptarea şcolară, care necesită dispozitive de susţinere adecvate.

10. *Să se înfiinţeze posturi de asistenţi sociali în fiecare unitate de învăţământ.* Influenţa covârşitoare a determinării sociale în funcţionarea şcolii explică de ce în ultimii ani serviciul de asistenţă socială din şcoală a devenit, în ţările dezvoltate, o specializare în plină afirmare în cadrul asistenţei sociale generale, dar şi o necesitate pentru realizarea finalităţilor educaţiei. Nevoia de asistenţi sociali în şcoli este susţinută, pe lângă realitatea evidentă a înmulţirii problemelor medicale, psihologice şi socioculturale din sistemele educative, şi de rezultatele investigaţiilor ; astfel, un studiu realizat în 1989 în SUA[98] a arătat că, atunci când li se cere să alcătuiască o listă cu serviciile pentru care ar dori să crească fondurile în şcoala lor, aproximativ 40% din profesorii americani indicau în primul rând „asistenţa socială şi serviciile pentru familii".

---

97. C. Neamţu, *Orientarea şcolară şi profesională*, în A. Neculau, T. Cozma (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994, pp. 267-268.
98. Metropolitan Life Survey of the American Teacher, *Preparing Schools for the 1990's*, Metropolitan Life Insurance Company, Tampa, Florida, 1989.

Dacă la începutul afirmării serviciilor de asistență socială școlară principalii clienți erau elevii și familiile lor, în prezent conținutul acestor servicii s-a diversificat substanțial, ele adresându-se și personalului didactic și nondidactic al școlii, precum și unor reprezentanți ai comunității[99]. Această evoluție apare ca evidentă dacă examinăm principalele funcții ale asistentului social școlar; astfel, în 1977 (data la care s-a introdus prin lege serviciul de asistență socială în școlile din SUA[100]), asistenții sociali aveau de îndeplinit următoarele patru funcții:

- să pregătească istoricul social și/sau al dezvoltării elevilor;
- să realizeze activități de consiliere, individuală sau de grup, cu elevii și părinții lor;
- să susțină adaptarea socială a elevilor cu probleme, atât la școală, cât și acasă și în comunitate;
- să identifice resursele școlii sau/și ale comunității necesare în realizarea obiectivelor educației școlare.

La nivelul anilor '90, asistenții sociali școlari caracterizau ca „foarte importante" toate cele cinci dimensiuni ale profesiei lor[101]:

- furnizarea de servicii pentru elevi și familiile lor;
- furnizarea de servicii pentru personalul educativ al școlii;
- furnizarea de servicii pentru personalul noneducativ al școlii;
- furnizarea de servicii pentru comunitate;
- realizarea de sarcini administrative și profesionale specifice.

Vom prezenta în continuare fiecare dintre aceste funcții ale asistentului social școlar, pentru a argumenta eficiența intervenției sale în diminuarea devianței școlare. Principalele *servicii oferite de asistentul social școlar elevului și familiei sale* sunt:

- identificarea precoce a elevilor care prezintă riscul de inadaptare socială sau/și insucces școlar, pentru a le oferi la timp ajutorul de care au nevoie; identificarea precoce a acestei categorii de elevi se bazează pe observarea conduitei lor – de către părinți, cadrele didactice sau chiar de către asistentul social – și pe evaluarea nivelului deprinderilor academice de bază; pentru asistentul social din școală, atât etichetele negative ale elevilor, cât și apartenența lor la unele grupuri sau clici care contestă normativitatea școlară sunt indicatori importanți ai inadaptării școlare;
- consilierea elevilor și părinților; asistenții sociali oferă elevilor informații, sfaturi, sugestii, îndrumare pentru a-și propune anumite obiective și a le realiza, pentru a-și cunoaște mai bine abilitățile și trebuințele, interesele și prioritățile; unii elevi au nevoie să li se explice politica școlii, să li se argumenteze utilitatea normelor din regulamentele școlare, pentru a înțelege cum funcționează sistemul și care sunt oportunitățile ce derivă din participarea la procesul de învățământ; consilierea părinților poate fi individuală sau de grup și urmărește obiective

99. C. Nelson, *A Job Analysis of the School Social Workers*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey, 1990.
100. L.B. Costin, „School Social Work", în T. Husen, T. Neville-Postlethwaite (coord.), *The International Encyclopedia of Education*, ediția a II-a, Pergamon Press, Oxford, 1995, vol. 9, p. 5228.
101. C. Nelson, *op. cit.*, p. 165.

precum: susţinerea părinţilor în scopul înţelegerii adecvate a trebuinţelor copiilor lor, susţinerea în scopul ameliorării practicilor lor educative, stimularea participării lor la viaţa şcolară, dezvoltarea abilităţilor de rezolvare a conflictelor, oferirea de sprijin pentru a adopta moduri mai eficiente de a face faţă stresului, pentru a nu-şi revărsa emoţiile negative asupra copilului, identificarea de resurse şi oportunităţi pentru părinţii cu posibilităţi financiare reduse; toate aceste activităţi urmăresc ameliorarea legăturii şcoală-familie;
- crearea unor reţele de socialitate şi stimularea participării elevilor la ethosul şcolii; asistentul social poate facilita adaptarea şcolară a elevilor stimulând relaţiile de prietenie între elevi şi creând o serie de oportunităţi pentru dezvoltarea relaţiilor sociale informale între elevi, pe baza activităţilor extracurriculare şi a încredinţării de responsabilităţi elevilor, referitoare la ameliorarea vieţii şcolare; reţelele de socialitate pot fi create atât în interiorul şcolii, cât şi în afara ei; asistentul social din şcoală trebuie să ofere informaţii despre resursele existente în comunitate – cluburi sportive, asociaţii culturale, civice, umanitare, de protecţia mediului – şi să încurajeze implicarea elevilor în reţele de socialitate mai largi.

Între *serviciile oferite de asistentul social şcolar personalului educativ* regăsim:
- furnizarea de informaţii despre situaţia socială a elevului; cunoaşterea de către profesori a caracteristicilor mediului familial al elevului este absolut indispensabilă pentru înţelegerea semnificaţiei conduitei sale în clasă, pentru a ţine cont de nivelul de suport academic şi material pe care îl pot oferi părinţii, pentru a folosi părinţii ca resursă în învăţare, pentru a aprecia corect gradul de responsabilitate a elevului în cazul eşecului şcolar;
- realizarea unui centru de mediere a conflictelor, deoarece şcoala şi procesul educaţional prezintă ocazii de structurare a unor conflicte variate: conflicte elevi-profesori, conflicte profesori-părinţi şi conflicte între profesori; asistentul social se va implica în rezolvarea tuturor acestor conflicte, identificând sursa şi stimulând rezolvarea conflictelor pe baza negocierii; un profesor exersat în rezolvarea conflictelor va şti cum să intervină în cazul conflictelor dintre elevi şi cum să nu se implice în conflictele cu elevii;
- dezvoltarea abilităţilor de relaţionare socială; asistentul social le oferă sprijin profesorilor pentru a-şi dezvolta abilităţile de relaţionare socială, furnizând informaţii despre calităţile unei comunicări eficiente şi ajutând efectiv profesorul să-şi cristalizeze un stil de comunicare eficient în relaţia cu elevii, cu părinţii acestora sau cu colegii;
- susţinerea personalului educativ în gestionarea nivelului de stres; asistentul social poate crea un cadru în care profesorii să-şi poată exprima nemulţumirile, nevoile, propunerile într-o atmosferă constructivă, de încredere, astfel încât să nu pornească de la premisa că predarea este inevitabil stresantă şi că tot ceea ce se întâmplă în şcoală este un dat ce trebuie acceptat ca atare; facilitând schimbul de experienţe între profesori şi oferind suport emoţional, comunicarea profesorilor într-un astfel de cadru poate fi eficientă în combaterea stresului; consilierea individuală în scopul diminuării stresului profesional poate avea o diversitate de obiective: să înveţe profesorii să-şi accepte limitele, să nu se grăbească atunci când iau decizii, să se răzgândească atunci când situaţia o cere, să-şi păstreze

simțul umorului, să-și dezvolte anumite abilități etc. ; un profesor relaxat, cu un nivel înalt al stimei de sine, va fi mai competent să intervină în situațiile de devianță școlară, comparativ cu un profesor copleșit de efectele stresului.

Între *serviciile oferite personalului noneducativ al școlii*, mai importante sunt:

- colaborarea cu administrația școlii, cu ceilalți specialiști, în vederea elaborării de strategii pentru ameliorarea adaptării școlare a elevilor ;
- colaborarea cu administrația școlii în scopul dezvoltării unor relații de cooperare cu alte instituții din comunitate ; de exemplu, se pot dezvolta parteneriate între școală și diverși agenți economici pentru sponsorizarea unor activități sau proiecte ale elevilor sau pentru realizarea de activități de preprofesionalizare pentru un anumit segment al populației școlare ; un agent economic îi poate considera pe cei care abandonează școala o prioritate la angajarea personalului pentru munci necalificate sau poate susține activitatea atelierului școlii ; la rândul ei, școala poate oferi expertiză sau echipamente pentru diverse organizații sau instituții din comunitate ;
- cooperarea la realizarea obiectivelor specifice protecției copilului, urmărind și intervenind în cazurile de abuz asupra copiilor ;
- oferirea de informații și servicii pentru ameliorarea eficienței tuturor serviciilor speciale pe care le pune la dispoziție unitatea școlară ; serviciile oferite de școală pot fi : pregătirea pentru admiterea în următorul nivel de școlarizare, orientarea vocațională, ajutorul financiar și serviciile alimentare pentru elevii cu posibilități materiale reduse, programele educaționale speciale pentru minorități, servicii medicale, cluburi sau asociații de elevi etc.

Serviciile oferite de asistentul social școlar comunității sunt :

- asistarea familiilor elevilor în utilizarea resurselor existente în comunitate : oferirea de informații părinților despre organizațiile specializate în protecția drepturilor, despre asociațiile caritabile, serviciile medicale, serviciile juridice, despre facilitățile acordate segmentelor sociale vulnerabile de către diverse instituții ; asistenții sociali din școli pot recomanda părinții unor astfel de instituții și în acest mod acționează ca un element de legătură între familie și comunitate ;
- popularizarea nevoilor școlii la nivelul comunității locale, atunci când asistenții sociali școlari sunt membri în consiliul de conducere al comunității respective ; asistenții sociali școlari pot contribui la ameliorarea politicii de folosire a resurselor locale, pot schimba strategiile de dezvoltare locală etc.

Sarcinile administrative și profesionale specifice ale asistentului social din școală sunt :

- contribuie la elaborarea politicii școlare, mobilizând și gestionând resursele necesare realizării programului educativ, sesizând oportunitățile de dezvoltare a serviciilor oferite de școală ;
- gestionează relațiile din interiorul școlii, dar și dintre școală și comunitate ;
- participă la manifestările științifice de profil și la schimburile de experiență, se perfecționează și contribuie la creșterea capitalului social al școlii.

Din trecerea în revistă a tuturor funcţiilor şi competenţelor sale, rezultă că rolul asistenţei sociale şcolare în prevenirea conduitelor deviante ale elevilor este decisiv. Cheltuielile pentru integrarea asistenţilor sociali în activitatea educaţională din unităţile şcolare sunt rentabile, deoarece activitatea acestora diminuează costurile provocate de fenomenele indezirabile din şcoală – vandalism, violenţe, abandon şcolar etc. –, aşa cum s-a demonstrat deja în ţările în care funcţionează astfel de servicii. Asistenţa socială şcolară poate preveni sau diminua devianţa şcolară, intervenind hotărâtor la următoarele niveluri :

a) la nivelul pregătirii copiilor pentru adaptarea şcolară, prin contactul asistentului social cu familiile cu copii preşcolari, pentru a evalua capacitatea de adaptare a acestora, dar şi riscurile ce derivă din fenomenul „violenţei simbolice", atunci când valorile mediului de socializare primară şi valorile şcolare nu sunt congruente ;
b) la nivelul identificării precoce a elevilor care prezintă risc dezadaptativ şcolar, asistentul şcolar urmărind dinamica procesului de adaptare şcolară de-a lungul întregului traseu şcolar, oferind sprijin ori de câte ori este nevoie.

11. *Să i se redea profesiei didactice demnitatea socială* printr-o politică salarială corespunzătoare importanţei sociale a activităţii educative şi prin acordarea de alte facilităţi. În afară de elevi, nici o altă persoană nu este atât de importantă pentru realizarea progresului uman ca profesorul. În timp ce progresul tehnologic şi reformele educaţionale necesită implicarea unor profesori tot mai competenţi şi mai motivaţi, statusul lor socioeconomic s-a deteriorat vizibil în ultimii ani ; salariile degradante au condus, nu numai în România, la un exod masiv al cadrelor didactice calificate şi cu experienţă către profesii mai bine plătite. Forumul Internaţional Consultativ asupra Educaţiei pentru Toţi, desfăşurat la Amman în 1996, a identificat[102] un anumit număr de expectanţe ale societăţii vizavi de profesori : profesorii ca profesionişti, ca model de rol, ca experţi într-un anumit domeniu, ca substituţi ai părinţilor, ca lideri ai comunităţii. În context, se ridică cel puţin două întrebări : Societatea ştie ce vrea de la profesori ? Nu cumva vrea prea mult ? Din punctul lor de vedere, profesorii doresc o formare de calitate, un salariu decent, care să fie plătit la timp, suport în ceea ce priveşte planificarea şi luarea deciziilor şi recunoaştere/status social(ă). Disparitatea dintre cele două seturi de expectanţe este evidentă ; oricum, cu nişte profesori nemotivaţi, mai mult, umiliţi, nici cea mai bine gândită reformă nu-şi va atinge obiectivele. Din perspectiva impactului asupra dinamicii devianţei şcolare, lipsa de motivaţie a profesorilor se manifestă prin replierea acestora pe rolul informativ, renunţându-se la cel formativ, prin indiferenţa faţă de evoluţia elevilor, printr-o activitate educaţională de slabă calitate.

12. *Să se reformeze învăţământul preşcolar*, astfel încât acesta să pregătească copiii pentru adaptarea şcolară. Accentul trebuie pus pe dezvoltarea abilităţilor de învăţare în copilăria mică. Dezvoltarea intelectuală în copilăria mică s-ar baza pe funcţionarea unor module de educaţie a părinţilor, pe cooperarea grădiniţelor şi a părinţilor cu serviciile specializate în sănătate, igienă şi nutriţie, precum şi pe aplicarea unei pedagogii centrate pe copil, care să-i încurajeze acestuia abilităţile de învăţare. Psihologul francez

102. UNESCO, *Final Report of the Mid-decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All*, Amman, Iordania, 1996, p. 22.

Suzanne Robert-Ouvray observa[103] că în prezent ne confruntăm cu un paradox curios referitor la înţelegerea importanţei educaţiei preşcolarilor : suntem cu toţii de acord cu faptul că copilăria mică reprezintă perioada critică pentru dezvoltarea psihică şi intelectuală, dar nu ne ocupăm în mod serios de educaţia formală a copilului decât începând din jurul vârstei de 6 ani. Mai mult, paradoxul este dramatic la nivelul comunicării cu copilul : suntem fiinţe ale comunicării, însă uităm prea frecvent că adevărata comunicare nu începe cu limbajul verbal, ci o dată cu mişcarea şi emoţia. În reţeaua comunicării infraverbale părinte (adult) – copil se pregăteşte accesul copilului la dialog şi la nivelul simbolic al realităţii. De aceea, reuşita adaptării sale la sistemul de învăţământ preşcolar depinde de modul în care adultul înţelege importanţa acestei etape şi necesitatea de a pregăti copilul pentru adaptarea la cerinţele educaţiei preşcolare.

MEN a elaborat o nouă programă, care se aplică integral începând din anul şcolar 1998-1999 la grupa mică, mijlocie şi mare, iar la grupa pregătitoare, doar la activităţile de educaţie a limbajului şi la activităţile matematice. Programa pune un mare accent pe activităţile creative ale preşcolarilor şi sugerează o perspectivă interdisciplinară de abordare a temelor. Raportând această programă la curriculumul pentru ciclul primar, M. Stanciu[104] observă că ea este destul de evazivă în ceea ce priveşte conţinutul activităţilor de predare-învăţare, formele de evaluare şi activităţile opţionale. Apare astfel riscul unui „paralelism" între grădiniţă şi clasa I, care poate conduce la scăderea motivaţiei învăţării şcolare la elevii din această clasă, periclitându-le buna adaptare şcolară.

În paralel cu demersul educativ, trebuie aplicate şi o serie de instrumente pentru evaluarea gradului de pregătire în vederea începerii şcolii a preşcolarilor, care să investigheze nivelul funcţionării intelectuale, dezvoltarea afectivă şi sociabilitatea (gradul de cooperare cu ceilalţi). Pentru preşcolarii care nu au aceste componente suficient de dezvoltate pentru a se putea adapta activităţii şcolare, trebuie să se elaboreze programe de recuperare, bazate pe metode active, de tip condiţional formativ, adecvate specificului formei de manifestare a imaturităţii copilului şi ritmului său de lucru. Aplicarea cu caracter experimental[105] a unor astfel de programe, care s-au adresat capacităţii potenţiale a copiilor, „zonei proximei dezvoltări", a demonstrat o reducere simţitoare a frecvenţei tulburărilor de adaptare.

De asemenea, în cadrul reformei învăţământului preşcolar, trebuie concepute şi module de intervenţie terapeutică în cazul copiilor cu comportamente perturbatoare. Studiile realizate[106] în mai multe ţări au indicat că, în majoritatea cazurilor, elevii cu devianţă şcolară s-au remarcat prin tulburări de comportament încă din grădiniţă. O dată observate asemenea situaţii, nu este suficient doar ca ele să le fie semnalate părinţilor, iar responsabilitatea pentru rezolvarea lor să-i fie transferată integral familiei ; este nevoie de un demers specializat şi de durată, realizat de educatorii profesionişti susţinuţi de psiholog, pentru educarea comportamentului prosocial al copiilor.

103. S. Robert-Ouvray, *Copil abuzat, copil meduzat*, Editura Eurostampa, Timişoara, 2001, p. 211.
104. M. Stanciu, *op. cit.*, p. 211.
105. A. Coasan, A. Vasilescu, *Adaptarea şcolară*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988, pp. 87-88.
106. F. Merrett, B. Taylor, „Behaviour Problems in the Nursey", în *Educational Review*, vol. 46, nr. 3, 1994, pp. 287-289.

13. *Să se conceapă un cod al disciplinei şcolare mai puţin constrângător şi centrat pe conduita elevilor în şcoală.* De exemplu, în Regulamentul aflat acum în vigoare şi care a fost elaborat în 1999 (vezi Anexa II.3) mai există încă norme anacronice, lipsite de funcţionalitate (de exemplu, în art. 102 se afirmă că elevii trebuie să cunoască şi să respecte normele de tehnica securităţii muncii, de prevenire şi stingere a incendiilor, normele de protecţie civilă), şi sancţiuni fără eficienţă educativă (vezi art. 109), care constau în principal în etichetare şi marginalizare/excludere.

14. *Să se prevadă o gamă mai variată de burse*, astfel încât elevii proveniţi din familii defavorizate să nu fie puşi în situaţia de a abandona şcoala din cauza costurilor prea mari ale educaţiei sau pentru a presta o muncă, sprijinindu-şi astfel familia. Apreciem, în acest context, ca salutară încercarea MEN de a crea un sistem de credite pentru realizarea/completarea studiilor.

15. *Să se ceară inspectoratelor şcolare judeţene evaluarea periodică a dinamicii devianţei şcolare şi să stimuleze crearea la nivel local a unor programe de diminuare.* Demersul de diminuare la nivel local a conduitelor de devianţă şcolară poate fi sprijinit de MEC prin încheierea unor protocoale cu Ministerul de Interne, Ministerul Muncii şi Protecţiei Sociale şi Ministerul de Finanţe, astfel încât, prin cooperarea cu acestea, să se construiască un cadru legislativ care să permită aplicarea celor mai eficiente măsuri de micşorare a devianţei şcolare la nivel local.

16. *Să se introducă pentru personalul didactic contractele de muncă pe perioade determinate (de exemplu, pe doi ani), posibilitatea de prelungire a contractelor fiind condiţionată de evaluarea rezultatelor educative ale fiecărui cadru didactic.* În evaluarea eficienţei cadrelor didactice, sugerăm să se ţină cont, alături de performanţele elevilor, obiectivate în nivelul achiziţiilor cognitive, atitudinale şi psihomotorii, şi de *feedback*-ul din partea elevilor şi a părinţilor.

2.2.2. *Strategii de prevenţie a devianţei şcolare la nivel local, prin activităţile ISJ*

1. *Să identifice partenerii interesaţi şi să iniţieze colaborări, în funcţie de resursele locale, pentru determinarea unor strategii adecvate de diminuare a devianţei şcolare.* Parteneri posibili ar fi: organizaţiile nonguvernamentale specializate în protecţia copilului, asociaţiile părinţilor, biserica, departamentul de asistenţă socială din cadrul primăriei, poliţia, instituţiile medicale etc. În fiecare şcoală, personalul educativ trebuie să îi cunoască personal pe reprezentanţii acestor instituţii, care se implică în efortul de diminuare a devianţei şcolare, precum şi să ştie ce tip de ajutor poate oferi fiecare. În funcţie de situaţie şi de evaluarea trebuinţelor educaţionale ale elevilor, se pot iniţia diverse activităţi care să-i ajute pe elevi să realizeze o mai bună adaptare şcolară şi o mai bună funcţionare socială.

Acolo unde există universităţi cu secţii de Psihologie, Pedagogie şi Asistenţă Socială, se pot stabili forme de colaborare pe linia asistării elevilor cu probleme de adaptare şcolară de către studenţii acestor secţii. O modalitate concretă ar fi recrutarea unor studenţi de la aceste secţii care să activeze în calitate de consilieri voluntari, un anumit număr de ore pe săptămână, timp de minim un an, jucând rolul „fratelui mai mare"

(„surorii mai mari") pentru astfel de elevi[107]. Activitatea acestor studenţi ar putea urmări obiective precum : să-i ajute pe elevi să-şi înţeleagă trecutul, să se cunoască mai bine şi să-şi amelioreze relaţiile cu adulţii semnificativi din viaţa lor, să-i ajute să se exprime, să participe la diverse activităţi, să-şi asume anumite responsabilităţi etc.

Această formă de colaborare ar putea fi benefică atât pentru elevii cu probleme de adaptare, care ar avea posibilitatea să se ataşeze afectiv de o persoană de încredere, apropiată vârstei lor, cât şi pentru studenţii înşişi, care, aplicând cunoştinţele teoretice dobândite în universitate, pot dobândi o experienţă practică mai bogată şi îşi pot forma o imagine mai exactă asupra exigenţelor viitoarei profesii ; în plus, această strategie reprezintă şi o cale de integrare a învăţământului cu munca.

Un alt mod de a conferi funcţionalitate formelor de colaborare cu parteneri interesaţi în diminuarea devianţei şcolare ar fi crearea unor programe/dispozitive de ajutor şi susţinere integrate. În multe dintre sistemele de învăţământ europene s-au perfecţionat proceduri diverse, care urmăresc obiectivul menţinerii elevilor cu dificultăţi şcolare în şcoala de masă[108]. De regulă, aceşti elevi beneficiază la şcoală de o susţinere individualizată şi de o învăţare organizată pe grupe mici. Asistenţa specializată este oferită şi de grupul interdisciplinar, format din psihologul şcolii şi specialistul în OSP. Această procedură integrată care urmăreşte menţinerea elevilor pe traseul şcolar normal se realizează pe baza voluntariatului profesorilor şi al specialiştilor implicaţi. De exemplu, în Franţa funcţionează Grupurile de Ajutor Psihopedagogic, formate dintr-un psiholog şcolar, un fizioterapeut, un consilier de orientare şcolară şi un reeducator, specializat în psihopedagogie. Scopul lor este să depisteze elevii inadaptaţi şi să participe la reeducarea lor. Un alt exemplu : tot în Franţa activează „educatorii de stradă" ; plătiţi de Ministerul Sănătăţii sau de comunităţile locale, ei urmăresc să îi ajute pe adolescenţii care îşi petrec majoritatea timpului pe stradă, având deja conduite predelincvente, să-şi găsească o şcoală, un loc de muncă şi să se integreze social.

În majoritatea şcolilor din SUA din toate marile oraşe s-au adoptat programe de reducere a comportamentelor deviante ale tinerilor, fundamentate pe dezvoltarea unui sistem de relaţii de colaborare între şcoală şi comunitate ; aceste programe se întemeiază pe înţelegerea importanţei legăturilor dintre şcoală şi comunitate, ceea ce a determinat schimbarea sensului intervenţiei : pentru reducerea devianţei şcolare se acţionează dinspre societate spre şcoală. Spre deosebire de abordarea centrată pe şcoală în prevenţia/diminuarea conduitelor deviante (limitată, de cele mai multe ori, la investiţii în componenta umană şi tehnologică destinate ameliorării supravegherii conduitei elevilor), abordarea bazată pe dezvoltarea unei strategii comprehensive şi complexe, care include şcoala, familia, toate instituţiile ce participă la procesul social care afectează – într-un fel sau altul – viaţa elevilor, are şanse mai mari să fie eficientă, deoarece comunitatea funcţionează ca o adevărată „şcoală de mentalitate" pentru indivizi. De aceea, delincvenţa şi calitatea experienţelor şcolare trebuie abordate din perspectiva mai largă a relaţiilor şcoală-comunitate. Studiile au demonstrat că frecvenţa cea mai mare a problemelor de comportament la elevi se înregistrează în acele şcoli plasate în vecinătatea comunităţilor dezorganizate, care nu se implică în atingerea unor scopuri şi valori apreciate social.

---

107. Ş. Boncu descrie, în *Influenţa socială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 1996, pp. 231-248, un astfel de sistem, devenit tradiţional în SUA.
108. R. Rivière, *op. cit.*, pp. 139-144.

Implicarea instituțiilor și a reprezentanților comunității în școală se realizează, prin aceste programe, în diverse moduri[109]. O cale constă în a permite reprezentanților diverselor instituții din comunitate să interacționeze cu elevii, la școală sau în afara ei, și să le explice rolul lor în societate. O altă cale constă în a pune facilitățile școlii la dispoziția comunității, pentru a se organiza diferite evenimente și pentru sponsorizarea unor activități diverse, menite să integreze școala, familia, comunitatea. Familia și alți membri ai comunității se implică, în cadrul acestor programe, în activitatea educațională; de exemplu, unii părinți sau vârstnicii cu o experiență educativă valoroasă devin voluntari ori persoane de sprijin (plătite) pentru profesori; se organizează cursuri speciale pentru părinți și copii, centrate pe relațiile familiale, interacțiunea părinți-copii, serviciile existente în comunitate, politicile sociale sau educaționale. Astfel de activități au influențat în bine atitudinea părinților față de școală și educație.

Un alt mod de realizare a obiectivului implicării comunității în viața școlii îl oferă agenții economici din comunitatea în care se integrează școala, care le propun elevilor aflați în situații de risc slujbe pe timpul verii sau cu jumătate de normă, pentru a-i ajuta să continue școlarizarea.

Modalitățile de realizare a parteneriatului școală-comunitate sunt numeroase și extrem de variate, iar ISJ trebuie să-și asume funcția de animator al relațiilor de colaborare între parteneri.

2. *Să autorizeze înființarea unor clase de recuperare pentru elevii cu tulburări precoce de adaptare școlară*. Elevii care au dificultăți de adaptare școlară încă de la debutul școlarității reprezintă un segment al populației-țintă care poate fi asistat eficient prin astfel de dispozitive de susținere. De exemplu[110], în Franța, Germania, Italia funcționează clase de recuperare constituite din 15-18 elevi cu eșec școlar și tulburări de comportament; în SUA și Belgia, activitățile de recuperare a diferitelor dificultăți se organizează pe grupe de 3-5 elevi. Tot în SUA, pentru înlăturarea tulburărilor de adaptare școlară întâlnite la elevii capabili intelectual, dar rămași în urmă la învățătură, și la copiii cu deficiențe fizice sau psihice ușoare, se organizează cursuri de vară diferențiate în raport cu natura cauzelor determinante. Observăm că la baza tuturor acestor variante de prevenire a structurării dificultăților în conduite cronice deviante stau programele diferențiate în funcție de nivelul general al clasei și de caracteristicile psihopedagogice ale fiecărui elev. Scopul este realizarea de către toți copiii a esențialului din programele obișnuite, urmărindu-se integrarea lor în sistemul școlar normal.

Exemplele citate sunt variante de realizare a „pedagogiei curbei în formă de J"[111] sau a „pedagogiei succesului". Adepții acestei filosofii educative pornesc de la ideea că, din punct de vedere pedagogic, noțiunea de „eșec" nu este justificată; posibilitățile de educare fiind nelimitate, insuccesele școlare trebuie explicate mai curând prin ineficiența metodelor și formelor de organizare decât prin incapacitatea elevilor. Rezultă de aici că, dacă li se vor asigura tuturor elevilor condiții de învățare adecvate, succesul va fi general și conduitele deviante se vor reduce.

109. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 283.
110. Vezi A. Coasan, A. Vasilescu, *op. cit.*, pp. 89-90.
111. Sintagmă consacrată de G. de Landsheere și citată de C. Bîrzea în *La pédagogie du succès*, P.U.F., Paris, 1982, pp. 9-10.

Pedagogia succesului îşi propune să realizeze un minim de performanţă (o stăpânire generală a obiectivelor propuse) de către marea majoritate a elevilor. Acest lucru se poate realiza dacă :

a) formarea va fi definită prin obiective precise ;
b) obiectivele pedagogice vor fi analizate ca secvenţe de formare ;
c) se acordă timp suplimentar de instruire pentru corectarea greşelilor şi reluarea etapelor nerealizate ;
d) evaluarea se va centra pe rezultate, şi nu pe elevi, adică funcţiile ei dominante vor fi funcţia constatativă şi cea ameliorativă, renunţându-se la funcţia de ierarhizare.

Acestea sunt punctele de pornire pentru conceperea şi a altor variante de susţinere a elevilor cu dificultăţi de adaptare şcolară, în funcţie de situaţie.

3. *Să-şi amelioreze capacitatea managerială, să gestioneze mai eficient resursele existente şi să atragă noi resurse.* Credem că una dintre funcţiile esenţiale ale ISJ trebuie să devină identificarea posibilităţilor de atragere de noi resurse pentru şcoală, deoarece în condiţiile austerităţii bugetului alocat educaţiei nu este posibilă realizarea unei educaţii moderne şi de calitate. Dacă, în lume, cel puţin universitatea evoluează către paradigma antreprenorială[112], devine o prestatoare de servicii pentru instituţii publice sau private, credem că şi ISJ trebuie să-şi schimbe identitatea şi funcţionalitatea ; astfel, dintr-o instituţie cu atribuţii administrative şi executive, ISJ trebuie să devină o organizaţie mobilă, dinamică, cu iniţiative pe linia prospectării cererii de educaţie şi a diversificării ofertelor/serviciilor către comunitate ; cu alte cuvinte, ISJ ar trebui să funcţioneze ca o interfaţă între şcoală şi comunitate.

Tot din perspectiva îmbunătăţirii capacităţii manageriale, ISJ trebuie să folosească acest criteriu în selectarea/validarea directorilor de şcoli, având în vedere că legislaţia actuală invită unităţile şcolare la autofinanţare.

4. *Să realizeze un control mai eficient al calităţii psihopedagogice a activităţii profesorilor şi să sancţioneze prompt şi drastic toate conduitele cadrelor didactice care prejudiciază formarea elevilor.* A tolera, din solidaritate de castă, comportamentele deviante ale profesorilor în şcoală sau scăderile în eficienţa activităţii lor educative înseamnă a pune umărul la creşterea delincvenţei juvenile. De aceea, ISJ trebuie să identifice, în locul comisiilor de anchetă şi al altor formule birocratice şi ineficiente, moduri mai operative de intervenţie în asemenea cazuri. Având în vedere că mulţi elevi, părinţi, chiar profesori ezită să semnaleze conduitele deviante ale unor profesori, temându-se de o serie de consecinţe, sugerăm ca utilă inaugurarea unei linii telefonice de tip *hotline*, care să funcţioneze nonstop şi la care cei care vor să-şi păstreze anonimatul să poată semnala disfuncţionalităţile observate.

Un alt aspect care intervine aici se referă la tipul de sancţiune disponibil ; având în vedere rolul de model pe care trebuie să îl aibă conduita unui cadru didactic, sancţiunile

112. R. Smilor, G. Dietrich, D. Gibbson, „L'université entrepreneuriale : le rôle de l'enseignement supérieur americain dans la commercialisation de la technologie et de développement économique", în *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nr. 135, februarie 1993, p. 3.

pentru abateri (starea de ebrietate, conduitele violente, hărţuirea sexuală, mita, corupţia, nerealizarea responsabilităţilor profesionale la standardele de calitate cerute) trebuie să fie consistente, mergând până la desfacerea contractului de muncă, măsură ce trebuie aplicată mai frecvent, şi nu neapărat doar în cazurile penale. Numai reţinerile din salariu pe perioade determinate, profesorul continuând să vină în mijlocul elevilor, pot contribui la agravarea relaţiei didactice, fiind aşadar ineficiente.

5. *Să găsească stimulente, să evidenţieze şi să popularizeze exemplele eficiente, promovate fie individual, fie la nivel de unitate şcolară, de intervenţie în scopul diminuării devianţei şcolare.* Să favorizeze schimbul de experienţă în domeniu, fără a crea neapărat un cadru formal în acest scop.

6. *Să realizeze, la nivel judeţean, programe pentru inserţia socială, şcolară şi profesională a elevilor devianţi.* Atunci când un adolescent care a abandonat şcoala se confruntă cu perspectiva de a-şi găsi o muncă, un post, el descoperă, de regulă, că şi acest univers îi este la fel de ostil precum cel şcolar. În general, posturile disponibile cer un nivel al studiilor pe care devianţii nu-l posedă. Alternativele care i se propun deviantului vizează aproape întotdeauna meserii fără debuşeu, prost plătite sau pe cale de dispariţie. De aici rezultă automat şomajul şi delincvenţa.

Programele de inserţie socială, şcolară şi profesională vor fi destinate elevilor cu eşec şcolar şi vor formula sarcini concrete şi variate, capabile să îi motiveze pe aceştia, cum ar fi : activităţile practice, cu caracter ştiinţific sau tehnologic, studiul mediului etc. De regulă, aceste programe se vor desfăşura înainte de excluderea din şcoală şi se vor derula în anumite instituţii şcolare special desemnate, cu ajutorul unor coordonatori care să medieze relaţia elevului cu mediul şcolar şi cel familial. Din punct de vedere educativ, vor fi atinse două obiective : nimeni nu va părăsi şcoala fără o calificare, iar pe de altă parte, elevii se vor putea ataşa de valori precum solidaritatea, cooperarea, justiţia etc.

Aceste programe s-ar putea realiza în cadrul unor şcoli profesionale, pe baza unor acorduri pe termen scurt stabilite între inspectorat şi unităţile economice, sau în fiecare şcoală s-ar putea deschide ateliere profilate pe activităţi precum : reparatul bicicletelor, confecţionarea de material sportiv, jucării etc. Se pot gândi şi alte forme de intervenţie în scopul susţinerii tinerilor în vederea inserţiei sociale/profesionale, în funcţie de specificul zonei geografice sau al situaţiei. Trebuie observat că, în aproape toate ţările din Europa[113], pentru tinerii între 16 şi 19 ani care nu-şi pot continua studiile se fac o serie de oferte educaţionale şi se acordă facilităţi. Aceste oferte educaţionale sunt extrem de flexibile, adaptate diversităţii situaţiilor în care se află această categorie de adolescenţi ; de exemplu, se foloseşte tele-învăţământul, se constituie cursuri complementare sau se organizează cursuri profesionale speciale. De asemenea, tinerii care nu sunt suficient de bine pregătiţi pentru ocuparea unui loc de muncă pot decide să se întoarcă la şcoală, unde vor frecventa cursuri pentru o calificare superioară sau se vor orienta către cursurile asigurate de instituţiile de educaţie a adulţilor.

113. Vezi şi Conseil de l'Europe, „Tendances de l'enseignement européen", Strasbourg, 1988, în UNESCO, *Annuaire Internationale de l'Éducation*, Paris, 1989, pp. 96-135.

2.2.3. *Strategii de prevenţie a devianţei şcolare ce pot fi iniţiate de către unităţile şcolare*

Pentru a se preveni dificultăţile de comportament ale elevilor, mediul şcolar ar trebui să devină sensibil la trebuinţele educaţionale, dar şi la cele emoţionale ale elevilor. Dacă educaţia contemporană dobândeşte tot mai mult un caracter socioterapeutic, prezentând elevilor problemele grave ale societăţii şi învăţându-i cum să se implice în rezolvarea lor, atunci putem afirma că şcoala trebuie să funcţioneze ca o comunitate terapeutică ; şcoala trebuie să ofere tuturor elevilor sentimentul că sunt în siguranţă, că sunt acceptaţi şi valorizaţi. Orice şcoală poate fi organizată astfel încât să pună în valoare potenţialul terapeutic al educaţiei. După Wills[114], o şcoală funcţionează ca o comunitate terapeutică şi educaţională atunci când elevii săi percep următoarele trei aspecte : 1. „şcoala este a mea" ; 2. „şcoala este permanentă" ; 3. „şcoala este sigură".

În primul rând, argumentează Wills, este vitală convingerea elevilor că şcoala le aparţine lor, nu profesorilor, nu autorităţilor locale, ministerului de resort sau guvernului. Pentru a structura această convingere la elevi, întreaga viaţă şcolară trebuie organizată în jurul trebuinţelor lor ; elevii trebuie să se simtă cei mai importanţi din şcoală, iar timpul profesorilor trebuie să nu fie niciodată mai important decât al lor. Astfel, pentru a deveni realmente a elevilor, şcoala trebuie condusă democratic, împreună cu elevii, împărţindu-se responsabilităţile atât în ceea ce priveşte deciziile zilnice, referitoare la activităţile rutiniere, cât şi în ce priveşte deciziile grave, specifice şcolii. Frecvent, elevii cu dificultăţi de comportament se percep ca fiind implicaţi într-un sistem pe care nu-l pot controla şi care nu răspunde nevoilor lor ; această percepţie face ca dorinţa lor de a crea relaţii pozitive cu profesorii, consilierii, conducerea şcolii să fie minimă. De aceea, restaurarea percepţiei „şcoala este a mea", cu corolarul ei „mă pot implica şi pot controla ceea ce se întâmplă în şcoala mea" devin puncte de sprijin importante în corectarea conduitelor indezirabile ale elevilor.

În al doilea rând, pentru a se structura convingerea „şcoala este a mea" şi pentru a se realiza adeziunea afectivă la scopurile şcolii, elevii trebuie să perceapă un anumit sens al stabilităţii şi permanenţei acestei situaţii. Pentru elevii cu dificultăţi emoţionale şi de comportament, acest sens al permanenţei reprezintă ceva nou, neexperimentat în relaţia cu părinţii sau în cariera şcolară până în momentul în care ei se integrează într-o şcoală care funcţionează ca o comunitate terapeutică. Pentru a se dezvolta acest sentiment, Wills sugerează necesitatea de a se efectua schimbări minime (ideal ar fi să nu existe schimbări) la nivelul personalului didactic, astfel încât să se poată produce identificarea afectivă a elevilor cu anumiţi profesori. Atunci când un elev este pus în situaţia de a se muta la o altă şcoală, devine necesar ca un profesor de la fosta şcoală să ţină permanent legătura cu elevul, urmărind şi susţinând adaptarea şcolară a acestuia în noul mediu.

Percepţia „şcoala mea este sigură" se dezvoltă la elevi atunci când şcoala funcţionează ca un refugiu în faţa pericolelor din mediul social înconjurător. Pentru a crea sentimentul de securitate tuturor elevilor, în şcoală trebuie să se respecte următoarele condiţii :

- adulţii – profesorii sau alţi membri ai personalului şcolii – trebuie să dea dovadă de afecţiune reală faţă de elevi ;

114. D. Wills, *Throw Away Thy Rod*, Victor Golancz, Londra, 1960, pp. 60-65.

– adulții care sunt responsabili de stabilirea unei relații terapeutice cu anumiți elevi nu vor fi implicați în administrarea de pedepse acestor elevi ;
– pedeapsa se va aplica întotdeauna în contextul unei relații de implicare afectivă față de cel pedepsit ; nu se va pedepsi niciodată într-o manieră ostilă, cu manifestarea sentimentelor de indiferență sau a resentimentelor față de elevi ;
– responsabilitățile se împart între profesori și elevi ;
– ethosul școlii nu va fi de tip coercitiv, ci va pune accentul pe recompensarea comportamentelor dezirabile ; pentru a crea un stil nonpunitiv al disciplinei școlare, se vor stabili reguli și norme foarte clare privind comportamentul elevilor ;
– fluctuația membrilor personalului educativ va fi minimă sau inexistentă.

Pentru ca școala să funcționeze ca o comunitate terapeutică, adulții din școală trebuie să fie empatici și disponibili din punct de vedere emoțional, pentru a se putea implica în relații cu elevii impregnate afectiv, bazate pe acceptarea necondiționată a elevilor. Din punct de vedere tehnic, empatia și disponibilitatea afectivă ale profesorilor depind de capacitatea lor de a recunoaște, ghida și controla sentimentele, atât pe cele personale, cât și pe cele ale elevilor. Deși nu orice elev poate trezi imediat sentimentul de acceptare necondiționată din partea profesorilor, aceștia își vor controla sentimentele astfel încât să-i înțeleagă pe elevi, iar cu timpul afecțiunea să devină reală. În acest scop, pentru construirea relației terapeutice cu elevii, Wills subliniază :

a) importanța modului în care este întâmpinat și primit inițial elevul de către profesor ; o primire caldă este decisivă în perceperea atmosferei educaționale de către elev și îi poate determina reacții și atitudini pe termen lung față de învățare, școală, profesor ;
b) importanța atmosferei informale în activitatea educativă, bazată pe folosirea prenumelor sau chiar a poreclelor elevilor, în cazul în care acestea nu stigmatizează ;
c) nevoia de a le permite elevilor să experimenteze relații cu cât mai multe persoane – adulți și covârstnici –, dar și nevoia de a-i permite elevului să aleagă adulții cu care dorește să lucreze ;
d) abilitatea personalului școlar de a recunoaște progresul în conduita elevilor și de a stimula implicarea elevilor în efortul de autocunoaștere ;
e) nevoia de organizare flexibilă a vieții școlare, astfel încât profesorii să poată petrece mai mult timp cu elevii, chiar dacă aceștia nu fac parte din clasa la care predau ei ;
f) capacitatea profesorilor de a se implica în mai multe relații terapeutice ; acestea pot intra în competiție unele cu altele, dar profesorul trebuie să acționeze într-o manieră similară cu cea a părinților care au mai mulți copii ;
g) importanța capacității de a recunoaște că anumiți profesori sunt mai populari decât alții, fiind solicitați mai mult de către elevi, și nevoia de a-i sprijini pe acești profesori pentru a-și realiza obiectivele.

Atmosfera caldă, tolerantă, bazată pe acceptarea necondiționată a elevilor structurează un mediu de învățare propice, în care elevii ajung să se cunoască mai bine și să-și dezvolte abilitățile specifice maturității sociale. Acceptarea și toleranța nu înseamnă că elevii vor fi scutiți de pedeapsă în cazul în care încalcă regulile stabilite ; relația afectivă, de sprijin, îi va ajuta pe elevii cu probleme de comportament să suporte pedeapsa fără a le scădea stima de sine și atingând un nivel de frustrare minim.

Acolo unde școala aplică aceste reguli și se apropie de standardele unei adevărate comunități terapeutice, rezultatele se văd în achizițiile academice și comportamentale ale elevilor. Raportul Elton, publicat în Marea Britanie în 1989[115], concluziona că „cele mai eficiente școli sunt cele care au creat o atmosferă pozitivă, bazată pe dezvoltarea unui sentiment al comunității și pe împărtășirea valorilor".

Alături de aceste modalități de acțiune, menite a face din școală un loc mai bine adaptat trebuințelor elevilor (deci, implicit, menite să reducă la maxim cauzele ce țin de funcționarea școlii în apariția conduitelor deviante ale elevilor), principalele măsuri care pot fi inițiate de școală în scopul diminuării devianței școlare sunt :

1. *Să conceapă orare mai flexibile și care să respecte normele de igienă a muncii intelectuale.* Deoarece populația școlară este extrem de eterogenă din punctul de vedere al bioritmului, al motivației și posibilităților intelectuale, al situațiilor familiale și materiale, cel mai eficient ar fi dacă programul școlar ar fi gândit astfel încât fiecare elev să poată asista la o anumită lecție (să poată participa la o anumită activitate educativă) în momentul zilei care îi convine cel mai mult. Conceperea Curriculumului Național ca trunchi comun și a disciplinelor opționale creează posibilitatea pentru flexibilizarea orarului, însă un program școlar care să fie realmente flexibil ar presupune renunțarea la sistemul rigid bazat pe clase și lecții, iar din punct de vedere pedagogic, promovarea unei pedagogii prin obiective/proiecte, care să pună un accent mai mare pe activitatea independentă a elevilor. Un orar aerisit și flexibil prezintă și un alt avantaj major : le îngăduie elevilor mari cu o situație economică dificilă să devină activi pe piața muncii și, indirect, să-și clarifice opțiunea profesională. Deoarece în societatea contemporană perioada de școlaritate se prelungește, iar etapa adolescenței depășește vârsta de 20 de ani, izolarea elevilor față de dinamicile de pe piața muncii trebuie contracarată prin modalități specifice, adaptate la contextul local. De exemplu, dacă situația și resursele permit acest lucru, educația școlară ar trebui să încorporeze experiența muncii. Integrarea muncii cu educația poate antrena pozitivarea relației elev-adult, ca urmare a rolului profesional adoptat de elev, creșterea vârstei pentru implicarea în delincvență și reducerea efectelor negative ale afilierii la grupurile informale implicate în activități ilegale.

2. *Să democratizeze existența școlară* prin măsuri precum :

– permisiunea acordată elevilor de a-și alege profesorul cu care să parcurgă o anumită programă școlară, în funcție de specificul stilului lor cognitiv și de particularitățile stilului educațional al cadrului didactic ; aceasta ar presupune ca fiecare elev, într-un anumit interval de timp de la începerea anului școlar, să poată asista la activitățile educative desfășurate de toți titularii unei specializări, după care să-și poată exprima opțiunea ; o asemenea măsură ar reprezenta nu numai o declarație de respect la adresa celui educat, un gest cu adevărat democratic[116], ci și o cale de ameliorare a eficienței învățării ; dreptul de a alege cu cine dorești să lucrezi, inclus de specialiștii de la Geneva în *Carta drepturilor elevului*, dreptul la opțiune referitor atât la profesori, cât și la colegi, conduce

115. *Apud* P. Cooper, C. Smith și G. Upton, *op. cit.*, p. 68.
116. C. Cucoș, *Minciună, contrafacere, simulare*, Editura Polirom, Iași, 1997, pp. 63-65.

la structurarea unui mediu educativ cu valenţe formative mult mai pronunţate ; din perspectiva dinamicii devianţei şcolare, o asemenea măsură este eficientă, reducând frecvenţa situaţiilor de relaţie pedagogică defectuoasă, datorate incompatibilităţii dintre educator şi educat ;
- înfiinţarea consiliilor elevilor, care să participe la luarea deciziilor privind calendarul de activităţi, gestiunea fondurilor şcolii, disciplinele opţionale sau Regulamentul de ordine interioară ; facem o menţiune specială privitor la necesitatea de a se negocia disciplina şcolară cu consiliul elevilor, cu atât mai mult cu cât este vorba de elevi mari, capabili să-şi asume responsabilitatea propriei conduite şi care înţeleg sensul de cooperare al disciplinei ;
- negocierea disciplinei şcolare într-o unitate de învăţământ presupune cooptarea elevilor în identificarea/listarea conduitelor nepermise şi în stabilirea sancţiunilor ; actualul sistem rigid de acordare a sancţiunilor trebuie înlocuit cu o abordare mai nuanţată ; aceasta înseamnă că, pe de o parte, trebuie să se ţină cont în stabilirea sancţiunii de situaţie şi de motivaţia autorului, iar pe de altă parte, că atitudinea personalului didactic faţă de devianţi trebuie să devină mai flexibilă ; de exemplu, când un elev a comis o faptă nepermisă, profesorii se coalizează spontan în demersul moralizator, însuşindu-şi stereotipul distanţării afective, comunicându-şi indignarea sau chiar ostilitatea faţă de deviant ; or, tocmai în asemenea momente elevul resimte cu cea mai mare intensitate nevoia de înţelegere, de acceptare, de apropiere ; acordarea unui credit moral, exprimarea încrederii adultului în capacitatea lui de a se îndrepta sunt atitudini decisive în recuperarea sa ; de aceea, credem că poate fi foarte eficientă procedura delegării unui profesor de care elevul este mai apropiat pentru a menţine investiţia afectivă necesară în structurarea motivaţiei de a nu mai repeta conduita ; exprimarea credinţei profesorului fie în caracterul irecuperabil al personalităţii elevului, fie în posibilitatea redresării conduitei sale şi a recuperării răului făcut acţionează după sistemul „profeţiei care se autoîmplineşte".

Pe lângă necesitatea negocierii disciplinei şcolare, o altă serie de măsuri de natură să conducă la un grad mai mare de respectare a Regulamentului de ordine interioară este sugerată de cercetările de psihologie socială şi de pedagogiile de factură nondirectivă. În acest sens, reprezentanţii psihologiei sociale recomandă abandonarea ameninţărilor şi a pedepselor severe, arătând că : „...este posibil ca ameninţarea cu o pedeapsă mai degrabă uşoară decât gravă să fie un mijloc eficace de asigurare a formării unui sistem de valori la copii"[117], în condiţiile în care se ştie că sancţiunea poate conduce la întărirea motivaţiei nonconformării.

Pedagogiile moderne tind să înlocuiască folosirea regulilor în şcoală cu folosirea limitelor[118]. Pentru a face această distincţie între reguli şi limite vom folosi o metaforă : să ne imaginăm o păşune înconjurată de un gard, pe care pasc o mulţime de cai. Caii pot fi priponiţi pentru a nu fugi şi a nu se răni, caz în care se vor simţi izolaţi, frustraţi

117. W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, *Psihologia socială experimentală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 210.
118. E. Reynolds, *Guiding Young Children – A Child-Centered Approach*, Mayfield Publishing Company, California, 1990, p. 154.

și vor deveni fie pasivi, fie agresivi. Caii pot paște și nepriponiți, singura lor opreliște fiind gardul, caz în care se vor simți liberi să interacționeze sau să facă ce vor. Primului caz îi corespund regulile, celui de-al doilea, limitele. Argumentele în favoarea folosirii limitelor (în locul regulilor) în educație sunt numeroase:

- regulile sunt făcute de adulți, derivă din puterea lor și sunt rigide; deseori regulile pot fi instituite în urma unei situații unice, specifice, după care se vor aplica identic tuturor, chiar dacă situația s-a schimbat; ele impun restricții artificiale, ilogice comportamentului natural și logic al copilului, reducând posibilitatea de a opta/gândi pentru sine; așadar, regulile sunt rigide, iar limitele sunt flexibile, putând fi ajustate la situațiile individuale;
- limitele respectă elevii, recunosc unicitatea lor și îi tratează ca pe niște ființe capabile să se comporte responsabil; o dată cu instituirea limitelor, controlul le aparține copiilor, care pot învăța din experiența proprie ce și cum să realizeze în condiții de securitate; deci, în timp ce limitele pot încuraja activitatea și activismul, regulile le limitează;
- pentru profesori, folosirea limitelor oferă beneficii enorme; nu numai că acestea încurajează elevii, dar eliberează și profesorul, care se poate alătura procesului de învățare realizat de elevi; profesorii nu se mai simt ca niște figuri ale autorității, care trebuie să aibă întotdeauna dreptate, ci se pot relaxa, pot deveni parteneri și prieteni ai elevilor.

Luând în considerare toate aceste avantaje, sugerăm că Regulamentul de ordine interioară și, mai ales, reperele normative adoptate prin negociere în funcționarea clasei de elevi trebuie să promoveze limite, și nu reguli.

3. *Să înființeze ore de repetare*, fixate într-o anumită zi din săptămână, în cadrul cărora profesorul să reia anumite lecții din ziua/săptămâna respectivă, prezentându-le mai încet și verificând atent modul de însușire a cunoștințelor. El poate utiliza acum o altă metodă pedagogică, mai intuitivă și mai inductivă, poate recurge la mai multe exemple decât cele folosite în lecția inițială. În funcție de situație, se va putea anticipa lecția următoare pentru a-i pregăti pe elevi să recepționeze noile conținuturi. Recomandăm înființarea orelor de repetare doar la disciplinele/lecțiile cu un conținut mai dificil pentru elevi; elevii care nu au înțeles cunoștințele predate vor avea o alternativă accesibilă pentru a preveni eșecul școlar. Pe lângă orele de repetare, școala poate identifica și aplica și alte modalități de susținere a elevilor cu dificultăți de învățare, bazate pe folosirea persoanelor de sprijin (specialiști sau nespecialiști), pe oferirea de materiale diverse, care să susțină învățarea, pe promovarea învățării prin cooperare etc.

4. *Să generalizeze și să permanentizeze folosirea instrumentelor de predicție a comportamentului delincvent, prin aplicarea unor scale de evaluare a stării educaționale și morale a elevilor*[119]. Aceste scale ar trebui să includă: evaluarea rezultatelor școlare și a frecvenței școlare, pentru a permite înțelegerea dificultăților și a motivației pentru învățarea școlară; aprecierea statutului elevului în cadrul colectivului, pentru a se

119. S. Rădulescu, D. Banciu, *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*, Editura Medicală, București, 1990, p. 154.

cunoaşte gradul de integrare în colectiv şi apartenenţa sa la grupuri ; evaluarea conduitei de către personalul şcolii (inclusiv femeile de serviciu) şi de către colegi. Nominalizarea unui anumit elev de către cel puţin două persoane pentru conduite violente, limbaj obscen, acte de vandalism, consum de droguri, atitudine necorespunzătoare faţă de colegi sau profesori etc. trebuie să declanşeze intervenţia psihologului şcolar, a asistentului social şcolar, care să coordoneze eforturile şcolii şi familiei pentru recuperarea şcolară şi socială a deviantului.

De exemplu, în SUA[120], instrumentele de evaluare a riscului de comportament deviant la elevi se bazează pe aprecierea următoarelor şapte caracteristici, care pot fi observate de profesori, asistenţii sociali şcolari, alţi adulţi care interacţionează cu elevii respectivi :

- vârsta ; cu cât elevul luat în evidenţă pentru diverse conduite deviante are o vârstă mai mică, cu atât riscul de structurare a unui *pattern* de comportament deviant este mai mare ;
- variabilele psihologice ; cu cât elevul se apropie mai mult de tipul „rebel, nonconformist, cu stimă de sine scăzută", cu atât riscul de comportament deviant creşte ;
- rezultatele şcolare ; cel mai mare risc comportamental apare atunci când se constată prezenţa simultană a eşecului şcolar, a absenteismului şi a altor probleme de comportament ;
- adaptarea la mediul familial ; riscul cel mai mare îl prezintă elevii care interacţionează sporadic şi defectuos cu părinţii şi fraţii, care încalcă frecvent regulile stabilite de părinţi, nu reacţionează pozitiv la măsurile disciplinare sau/şi de supraveghere, fug deseori de acasă ;
- folosirea drogurilor sau/şi alcoolului ; cu cât consumul de droguri/alcool debutează la o vârstă mai fragedă, cu cât frecvenţa consumului creşte şi se preferă substanţe tot mai puternice, cu atât sporeşte riscul comportamental ; se include aici şi consumul de droguri/alcool de către părinţii elevului, variabilă estimată a creşte încă o dată riscul comportamentului delincvent la elev ;
- cartierul/vecinătatea ; riscul comportamental este mai mare atunci când elevul provine dintr-un mediu social caracterizat de dezorganizare, sărăcie, delincvenţă, alte probleme sociale ;
- adaptarea socială la grupul de covârstnici ; dacă majoritatea prietenilor elevului sunt implicaţi în delincvenţă, consum şi trafic de droguri, absenteism şcolar, prostituţie, activităţi ilegitime specifice bandei de cartier, riscul unui comportament delincvent creşte.

Cu cât în biografia elevului se constată prezenţa simultană a mai multor factori de risc, cu atât predicţia conduitei antisociale devine mai sigură. Intervenţia în cazul elevilor din această categorie se bazează pe corelarea eforturilor şcolii, familiei şi comunităţii ; elevii care au un risc înalt de implicare în conduite delincvente pot fi ajutaţi să evolueze către un traseu social normal dacă :

– şcoala poate crea oportunităţi pentru implicarea pozitivă a părinţilor, comunităţii, celorlalţi elevi în aplicarea strategiilor de intervenţie ;

120. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 70.

- elevii sunt ajutaţi să-şi formeze abilităţi sociale, cognitive şi comportamentale pentru a participa la evenimentele organizate de şcoală ;
- şcoala promovează fixarea/întărirea comportamentelor prosociale, oferind o varietate de recompense în acest scop.

5. *Să creeze un ethos al şcolii*, care să le ofere elevilor mai multe alternative de exprimare/valorizare şi de acces la status. Accesul la status doar prin intermediul succesului şcolar presupune un cadru instituţional frustrant pentru cea mai mare parte a elevilor, fenomen vizibil în etichetarea celor cu succes şcolar ca „tocilari" şi în marginalizarea lor. De exemplu, în SUA[121], popularitatea unui elev se poate datora şi altor merite decât notelor mari, şi anume : apartenenţei la echipele sportive ale şcolii, la formaţiile de instrumentişti, de teatru, de majorete (în cazul fetelor) sau la echipele de oratori.

Pentru a contribui la pregătirea pentru viaţă a elevilor şi pentru a le oferi acestora şanse egale la succes, şcoala trebuie să devină un centru permanent de activitate şi să se deschidă către valorile societăţii. Izolarea şcolii de modelele culturale ale elevilor şi de valorile comunităţii conduce la dezrădăcinare şi la sentimentul pierderii identităţii. De aceea, organizarea unor manifestaţii diverse – sportive, cultural-artistice, sociale –, consacrarea unor ceremonii specifice momentelor semnificative din viaţa şcolii (aniversări, absolvire, începutul anului şcolar, pensionarea unor cadre didactice, învestirea în funcţie a unui nou director, premierea performerilor şcolii etc.), acordarea permisiunii ca elevii să participe la decorarea şcolii, la gestiunea fondurilor ş.a.m.d. contribuie la crearea sentimentului de apartenenţă la şcoală, la trezirea orgoliului de a fi elevi ai unei anumite şcoli. Când se obţin asemenea efecte, când elevii se simt puşi în valoare şi ajung să valorizeze şcoala, ei acceptă automat şi valorile şi regulile şcolii ; şcoala devenind locul în care competenţele lor se edifică şi potenţialul lor este recunoscut, ea nu va mai determina devianţa şcolară decât dacă va uza prea mult de mecanismele competiţiei.

Dinamizarea interacţiunilor sociale şi a comunicării între toţi actorii sociali din câmpul şcolii şi stimularea participării elevilor la viaţa şcolară se pot realiza şi prin încredinţarea de responsabilităţi tuturor elevilor, respectându-se formula şcolii active : *learning by doing* („a învăţa prin a face"). Cu o singură condiţie : să existe şi o dotare materială corespunzătoare. Astfel, de la muncile din tipografia şcolară a lui Freinet la animatorii de la staţia radio a şcolii sau la redactorii revistei şcolii, gama de responsabilităţi este practic nelimitată[122] ; elevii pot fi experţi în anumite domenii (de exemplu, în probleme de mediu), abilitaţi cu activităţile specifice de la începutul şi sfârşitul anului şcolar, delegaţi pe lângă diverse instituţii sociale, responsabili cu bolnavii, securitatea, negociatori ai dificultăţii sarcinilor, organizatori ai balurilor, momentelor festive sau vizitelor/excursiilor educative, cameramani, suporteri ai exprimării elevilor timizi, responsabili cu buna primire a noilor serii de elevi etc.

Toate experimentele realizate în acest sens în lumea întreagă[123] demonstrează eficienţa educativă a ethosului şcolar : şcolile/clasele se transformă, pe măsură ce elevii îşi

121. D. Lawrence, *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, Paul Chapman, Londra, 1996.
122. A. de Peretti, *Educaţia în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1996, pp. 146-153.
123. *Ibidem*, p. 148.

asumă responsabilităţi, dintr-o mulţime de anonimi în mici societăţi solidare, marcate de progresele tuturor elevilor şi de asiduitatea în muncă ; fiecare elev este recunoscut după propria sa responsabilitate şi nimeni nu este marginalizat.

6. *Să includă în curriculumul aflat la decizia şcolii* :

a) *Module ce amplifică rolul terapeutic al educaţiei*, punând accentul pe cunoaşterea de sine şi pe exprimarea sentimentelor. Pentru ca educaţia să dobândească o funcţie terapeutică, trebuie incluse în curriculumul aflat la decizia şcolii domeniile puternic valorizate de elevi şi care au un potenţial de inducere a autocunoaşterii deosebit de preţios. Componentele curriculare ce pot oferi elevilor convingerea „şcoala este a mea", îi pot ajuta să se cunoască mai bine şi să se simtă valorizaţi, sunt : educaţia fizică, muzica, artele plastice, cursurile de dramatizare şi abilităţile practice.

Educaţia fizică poate contribui la cunoaşterea de sine prin concentrarea atenţiei elevilor pe creşterea forţei, a preciziei, a vitezei mişcărilor, prin ameliorarea coordonării mişcărilor. Educaţia fizică este o disciplină puternic valorizată de elevi, mai ales de către cei având rezultate şcolare modeste, iar profesorii trebuie să acorde atenţie sporită faptului că tot mai mulţi elevi aspiră la o carieră (implicit, şi la un status social înalt) în domeniul sportului de performanţă. De aceea, a oferi module suplimentare de educaţie fizică vine în întâmpinarea dorinţei elevilor, pe de o parte, iar pe de altă parte, jocurile sportive de echipă stimulează comportamentele de cooperare şi oferă un cadru adecvat de consumare a energiei şi descărcare a agresivităţii elevilor.

Cursurile de dramatizare reprezintă o excelentă oportunitate pentru eliberarea sau exprimarea sentimentelor elevilor ; la aceste cursuri, elevii pot învăţa să-şi înţeleagă mai bine emoţiile şi să interpreteze adecvat emoţiile celorlalţi. Cursurile de dramatizare răspund trebuinţei elevilor de a experimenta cât mai multe roluri/ipostaze pentru a ajunge la o cunoaştere profundă a propriei personalităţi, dar şi a personalităţii celorlalţi. Întrucât şi carierele din lumea teatrului sau a cinematografiei sunt puternic valorizate de mulţi elevi, cursul de dramatizare le-ar da ocazia de a cunoaşte mai bine exigenţele unei profesii în acest domeniu.

Muzica le oferă elevilor atât posibilitatea de a înţelege legătura dintre tonalitate/ sunet/ritm şi schimbarea dispoziţiei afective, cât şi plăcerea de a crea propria muzică. Artele plastice şi activităţile de abilitare manuală îi pot ajuta pe elevi să identifice căi alternative de comunicare cu cei din jur, dar şi să se relaxeze sau să trăiască bucuria de a realiza un produs finit, depăşind frustrările provocate de dificultăţile inerente oricărei activităţi meşteşugăreşti.

În concluzie, educaţia fizică, muzica, arta, meşteşugăritul pot aduce beneficii importante elevilor şi şcolii : ele reprezintă ipostazele unor activităţi profesionale şi îi ajută pe elevi în clarificarea opţiunii profesionale ; de asemenea, îi ajută să se cunoască mai bine şi să-şi găsească un domeniu în care să se simtă valorizaţi ; consolidează percepţia „şcoala este a mea" ; oferă ocazia de a trăi sentimente pozitive la şcoală, stimulează interacţiunile pozitive între elevi şi fac parte din ceea ce elevii apreciază ca „învăţare utilă". Introducerea în curriculumul aflat la decizia şcolii a unor module speciale consacrate acestor experienţe de învăţare reprezintă implicit şi o modalitate de a structura acel ethos al şcolii în care fiecare elev ajunge, într-o manieră personală, la succes şi valorizare.

b) *Programe de rezolvare a conflictelor*, în cadrul cărora elevii să își formeze abilitățile necesare rezolvării conflictelor: ascultarea activă, comunicarea empatică, abilitatea de a identifica sursa conflictului etc. De exemplu, în școlile primare și secundare din Australia[124], programele de instruire în rezolvarea conflictelor sunt fie integrate în curriculum, fie concepute sub formă de module educaționale pe termen scurt. Modulele sunt susținute de specialiști care predau tehnicile fundamentale de mediere a conflictelor, atât cadrelor didactice, cât și elevilor. După încheierea modulelor, în scopul consolidării/generalizării achizițiilor, școlile practică medierea între elevi, între elevi și profesori, între profesori, ca măsură pentru consolidarea disciplinei și ca mijloc de dezvoltare a capacităților de interrelaționare. Medierea se bazează pe deprinderile educaționale de bază, punând accentul pe experiența practică în învățarea proceselor de mediere, prin apelul la jocul de rol. Școlile care au pus în practică acest program au găsit că el dezvoltă capacitățile de comunicare ale elevilor și, mai mult decât atât, oferă populației școlare o alternativă la violență ca mijloc de rezolvare a conflictelor.

c) *Programe de prevenire a victimizării*, care ar putea fi desfășurate în colaborare cu membri ai Departamentului de Prevenire a Criminalității din cadrul Inspectoratelor de Poliție. În criminologie, responsabilitatea variabilă a victimei în producerea infracțiunii este un adevăr unanim acceptat. Noțiunea de „victimă activantă" desemnează tocmai rolul jucat de victimă în declanșarea mecanismelor infracțiunii[125]. Demn de reținut este faptul că în unele tipologii ale victimelor[126] figurează victime la fel de vinovate ca agresorul, dar și victime mai vinovate decât acesta.

Conceptul de „potențial de receptivitate victimală" desemnează gradul de vulnerabilitate victimală a unui individ[127], acesta fiind determinat de factori precum: vârsta, sexul, aspectul bioconstituțional, nivelul de pregătire, QI, alte caracteristici psiho-comportamentale, precum superficialitatea, comportamentul ostentativ, lipsa de prudență, credulitatea, lăcomia etc. Rezultă de aici cel puțin două aspecte importante pentru demersul de față:

- copiii alcătuiesc una dintre principalele categorii de victime, datorită credulității, sincerității, nedezvoltării forței fizice, care afectează capacitatea de autoapărare, capacității reduse de anticipare a faptelor sau de discernere a intențiilor celorlalți;
- prin ameliorarea conduitei, „potențialul de vulnerabilitate victimală" se poate reduce.

În cadrul acestor programe, elevii vor învăța cum trebuie să se comporte pentru a evita victimizarea și ce trebuie să facă în diverse situații de agresiune. De exemplu, în unele școli din SUA[128], elevii învață la școală următoarele principii ale autoapărării:

- nimeni nu merită să fie atacat, bătut, abuzat, violat;

---

124. C. Bambridge, „Prevenirea, rezolvarea și managementul conflictului (o experiență australiană)", în A. Stoica-Constantin, A. Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 195.
125. N. Mitrofan, V. Zdrenghea, T. Butoi, *Psihologie judiciară*, Casa de Editură și Presă „Șansa", București, 1994, p. 70.
126. V. Popa, I. Drăgan, L. Lăpădat, *Psiho-sociologie juridică*, Lumina Lex, Timișoara, 1999, p. 59.
127. N. Mitrofan, V. Zdrenghea, T. Butoi, *op. cit.*, p. 70.
128. P. Occhiuzzo Giggans, B. Levy, *50 Ways to a Safer World. Everyday Actions You Can Take to Prevent Violence in Neighborhoods, Schools and Communities*, Seal Press, Seattle, 1997, p. 56.

- strategiile de autoapărare îi învaţă pe indivizi să facă opţiuni, alegeri şi să-şi asume riscuri atunci când încearcă să prevină violenţa sau să facă faţă violenţei ;
- a te bate în scopul autoapărării este o opţiune, nu o obligaţie ;
- pentru o autoapărare eficientă, contează cel mai mult angajamentul faţă de opţiune ; dacă cineva decide să-şi folosească forţa fizică şi abilităţile într-o anumită situaţie în scop defensiv, el trebuie să acţioneze hotărât şi să facă tot ce-i stă în putinţă în acest scop ;
- în autoapărare este mai importantă atitudinea decât tehnica ; atitudinea de a înfrunta violenţa este mai importantă decât tehnica folosită în acest scop ;
- creierul şi vocea sunt cele mai bune arme de autoapărare ;
- „aminteşte-ţi să respiri" ; situaţiile ameninţătoare stimulează emisia de adrenalină şi de aceea, într-o situaţie de autoapărare, elevii trebuie să-şi amintească faptul că respiraţia îi relaxează şi îi face capabili să gândească calm, fără a intra în panică ;
- o autoapărare eficientă presupune identificarea forţei tale şi a slăbiciunii agresorului, precum şi folosirea forţei tale asupra punctelor vulnerabile ale acestuia ;
- întotdeauna opţiunea trebuie făcută, în funcţie de situaţie, în ordinea următoare : prevenirea, evitarea, rezistenţa, scăparea şi supravieţuirea într-o situaţie de violenţă ;
- atunci când cineva se bate pentru autoapărare, nu există nici o regulă (face tot ce poate pentru a supravieţui) şi nici o garanţie (rezultatele confruntării sunt întotdeauna imprevizibile).

d) *Programe de educare a receptivităţii programelor TV şi cinematografice.* În perioada 1972-1973, UNESCO a realizat prima anchetă internaţională asupra circulaţiei programelor de informare şi a emisiunilor de televiziune[129], ajungând la concluzia că între sursele care alimentează violenţa, abandonul şcolar, consumul de droguri etc. trebuie incluse şi mass-media, în special programele de televiziune. Circulaţia acestor producţii nu poate fi oprită, de aici rezultând necesitatea ca educatorii să se implice în contracararea efectelor lor nocive, oferind elevilor criterii de selecţie/interpretare a mesajelor transmise de filmele ce promovează conduite antisociale. Experimentele psihologice[130] au demonstrat influenţa certă a scenelor de violenţă asupra psihicului copiilor – în special în situaţiile în care eroul, personajul pozitiv, recurge la violenţă –, dar există încă o serie de controverse cu privire la rolul violenţei prezentate de mass-media în implicarea indivizilor în conduite agresive. Astfel, unele cercetări avansează ipoteza catharsisului, potrivit căreia tendinţa indivizilor de a se comporta agresiv se poate diminua prin acţiuni substitutive precum : vizionarea de materiale în care abundă scenele de violenţă, realizarea tendinţei agresive în plan imaginar sau implicarea în acţiuni violente, dar care nu sunt şi antisociale (prin practicarea unor sporturi).

Cercetări mai recente[131] au demonstrat – pornind şi de la variabila *modul în care este portretizată violenţa în mass-media* – efectul de activare a predispoziţiilor agresive

129. Vezi UNESCO, „La télévision circule-t-elle à sense unique ?", în *Études et documents d'information*, nr. 70, UNESCO, Paris, 1974.
130. V. Preda, *Delincvenţa juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998, pp. 24-28.
131. P. Dobrescu, A. Bârgăoanu, *Mass-media şi societatea*, Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice „David Ogilvy", Bucureşti, 2001, p. 167.

latente ale individului, cu atât mai mult cu cât violenţa este înfăţişată ca o modalitate eficientă de rezolvare a conflictelor. Cei care vizionează frecvent programe ce conţin scene violente şi, mai ales, preiau necritic modul în care este prezentată soluţia violenţei învaţă cum să se implice în acţiuni violente şi pun în aplicare tot ceea ce au învăţat din aceste programe atunci când se aşteaptă să fie recompensaţi pentru aceasta sau trăiesc o situaţie asemănătoare celei văzute la televizor. Expunerea repetată şi continuă la scenele de violenţă din programele de televiziune declanşează o serie de răspunsuri la spectator, mai întâi în plan psihologic : se produce *dezinhibarea faţă de agresiune*, interpretată ca o soluţie eficientă de rezolvare a unor situaţii, se produce *desensibilizarea emoţională faţă de victimă*, care îşi pierde valoarea umană pentru agresor, şi *se învaţă tehnicile de agresiune*. După ce se realizează această pregătire psihologică, persoana este pregătită să treacă la realizarea în fapt a acţiunilor violente, convinsă fiind că trăieşte într-o lume violentă şi că poate supravieţui numai prin violenţă.

Un program de educaţie relativ la mass-media şi televiziune ar trebui să urmărească obiective precum : formarea spiritului critic, formarea gustului şi judecăţii estetice, abilitatea de a discerne între ficţiune şi realitate, dezvoltarea capacităţii empatice, capacitatea de a selecta şi viziona programe educative utile elevilor, deprinderea de a confrunta modul de prezentare a realităţii (în speţă, a violenţei) specific televiziunii cu modul în care este prezentată aceasta de alte surse etc. Sunt mai expuşi la influenţele nocive ale scenelor de violenţă din programele de televiziune cei care nu se informează şi din alte surse şi depind exclusiv de televizor pentru a-şi forma o opinie asupra realităţii. Reducerea timpului petrecut în faţa televizorului, implicarea în activităţi menite să consolideze legăturile interpersonale, bazate pe empatie şi cooperare, adeziunea la valorile umaniste, la valorile autentice reprezintă posibilităţile educaţionale de reducere a influenţei negative a programelor mass-media. Elevii trebuie informaţi cu privire la efectele acestor producţii asupra psihicului lor şi ajutaţi să dezvolte strategii de neutralizare (de exemplu, vizionarea de emisiuni cu caracter prosocial). Având în vedere că importul modelelor de conduite deviante constituie una dintre cauzele importante ale devianţei şcolare, apreciem că asemenea programe vor fi eficiente în prevenirea acestor conduite.

7. *Acordarea salariilor de merit* să se facă şi în funcţie de rezultatele obţinute de profesori în rezolvarea unor cazuri de inadaptare şcolară. Dacă se vor lua în calcul în continuare doar rezultatele şcolare ale elevilor, profesorii vor fi implicit încurajaţi să încerce mai degrabă să scape de prezenţa elementelor perturbatoare decât să se implice în rezolvarea problemelor. Cei care urmăresc performanţa academică cu orice preţ nu mai sunt disponibili să se implice şi în rezolvarea problemelor de comportament determinate de inadaptare. Nu reintegrarea socială a celor cu dificultăţi şcolare va trebui să conteze în acordarea salariului de merit, ci mai ales bunăvoinţa educatorului de a se implica şi de a explora toate posibilităţile educative înainte de a se ajunge la excludere. Preocuparea pentru rezolvarea acestor probleme poate fi confirmată de psiholog/consilier, părinţi, elevi etc.

8. *Să realizeze parteneriatul cu părinţii*. Integrarea părinţilor în şcoală (pe care am mai abordat-o, atunci când am descris utilitatea asistenţei sociale în şcoală), favorizată în sistemele de învăţământ descentralizate, este argumentată de importanţa unor

variabile precum : timpul mai mare pe care îl petrec elevii în familie, modul în care familia îi ajută pe copii să stăpânească limbajul, să-și organizeze timpul etc.

Orice demers educativ eficient cere o coordonare a acțiunilor între profesori și părinți, nu numai la nivelul obiectivelor de realizat, ci și în ceea ce privește metodele, tehnicile, formele de organizare a activității și *feedback*-ul. Luând în considerare faptul că părinții pot fi deosebit de eficienți în formarea unor deprinderi la propriii copii, cât și faptul că ei sunt cel mai direct interesați de progresul copiilor, rezultă că ei trebuie tratați de profesori ca parteneri în actul educativ ; profesorii și părinții trebuie să învețe unii de la alții să aleagă împreună variantele cele mai potrivite pentru copil.

Pretutindeni unde s-a aplicat, parteneriatul cu părinții și-a demonstrat eficiența. Condițiile de realizare a acestuia sunt[132] :

- perceperea părinților de către personalul școlii ca participanți activi și valoroși la educarea copiilor ;
- implicarea reală a părinților în luarea deciziilor referitoare la activitățile extrașcolare, la modificarea orarului, la gestiunea fondurilor școlii etc. ;
- împărțirea responsabilității pentru evoluția copilului între școală și părinți.

În cazul în care la părinți există disponibilitatea necesară pentru implicarea în parteneriatul cu școala, ei vor juca următoarele roluri[133] :

- părintele ca *learner* – se informează asupra modelului de conducere și organizare a procesului educativ din școală ;
- părintele ca ajutor – ajută voluntar profesorii în activitatea didactică, oferindu-se ca resursă de învățare ;
- părintele ca susținător al motivației pozitive pentru învățarea școlară ;
- părintele ca sursă complementară de informație pentru școală – oferă informații despre comportamentul copilului în familie ;
- părintele ca resursă educațională – susține, cu experiența sa de viață și cognitivă, învățarea ;
- părintele ca profesor – părintele este primul educator al copiilor săi, le oferă valori și modele de conduită ;
- părintele ca inițiator al schimbării în școală – analizează critic procesul educativ și viața școlară, intervenind cu propuneri și sugestii de ameliorare acolo unde este cazul.

A realiza un parteneriat eficient cu părinții presupune din partea școlii o schimbare de mentalitate – părintele devine partener și beneficiar –, iar din partea părinților cere timp și motivația de a se implica. Parteneriatul nu va funcționa dacă părintele are impresia că școala îl caută numai pentru contribuția sa financiară sau pentru a reclama prestația școlară a copilului. Din perspectiva școlii, schimbarea opticii profesorilor asupra rolului părinților se bazează pe două aspecte : renunțarea la poziția de putere, de superioritate în raportul cu părinții, și asumarea propriei responsabilități pentru eșecurile copilului.

132. UNESCO/UNICEF, *Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale în clasă*, 1993, pp. 175-179.
133. C. Crețu, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 13.

Indiferent de formă (contactul unu la unu profesor-părinte, atelierul de lucru al părinţilor, corespondenţa şcolară etc.), parteneriatul şcoală-părinţi pare a fi una dintre cele mai eficiente măsuri în prevenirea devianţei şcolare ; el asigură o supraveghere continuă a conduitei elevilor, permite acţiunea educativă convergentă şi adoptarea celor mai potrivite măsuri disciplinare în funcţie de situaţie.

Sugerăm, ca o condiţie de realizare a parteneriatului şcoală-părinţi, alocarea în fiecare şcoală a unui spaţiu special destinat părinţilor, gestionat de asistentul social şcolar, dacă o asemenea profesie va fi integrată în şcoală ; parteneriatul devine eficient dacă părinţii vin la şcoală şi se simt bine primiţi, iar experienţa lor în educarea copilului este valorizată. Acest spaţiu trebuie dotat corespunzător, inclusiv cu o bibliotecă de specialitate, astfel încât să poată fi folosit la întrunirile părinţilor sau la întâlnirile dintre profesor şi părinţi, fără ca părinţii să aibă sentimentul că „deranjează" pe cineva venind la şcoală.

9. *Să creeze un ethos al corpului profesoral bazat pe* :

a) *Încurajarea colaborării între profesori* ; în măsura în care se realizează acel ethos al şcolii, a cărui importanţă în prevenirea devianţei şcolare am arătat-o, el este rezultatul colaborării din cancelarie ; colaborarea între profesori este absolut necesară, deoarece în felul acesta profesorii îşi pot perfecţiona stilul de predare ; principalele forme ale colaborării între profesori pot avea ca obiective fie evaluarea eficienţei profesorului, fie predarea în echipă a unor teme care se pretează la abordări interdisciplinare ; dacă se urmăreşte (auto)evaluarea eficienţei profesorului, se poate realiza una dintre următoarele variante de colaborare[134] :

- *observarea în cuplu*, care constă în urmărirea unui profesor de către un alt profesor, de obicei un coleg mai apropiat ; experienţele efectuate au demonstrat că profesorii învaţă mai eficient de la alţi colegi decât consultând literatura de specialitate, iar atunci când au încredere în colegul ales, acceptă uşor critica ; profesorii care alcătuiesc un cuplu de parteneri se asistă reciproc la activităţile educative, se observă alternativ, pentru că acest schimb mutual de roluri înlătură rapid reticenţele şi încurajează parteneriatul ; cel care observă poate juca roluri diferite : urmăreşte anumite aspecte ale predării, ale stilului de comunicare al celui care desfăşoară activitatea, observă implicarea elevilor în rezolvarea sarcinii sau, în funcţie de situaţie, poate interveni dacă apar comportamente deviante ; observatorul notează aspecte semnificative care pot scăpa uneori atenţiei profesorului ; avantajele observării în cuplu ţin de posibilitatea profesorului de a avea un *feedback* avizat mai nuanţat, ceea ce permite luarea unor decizii mai eficiente pentru viitor ;
- *supervizarea clinică* : un demers mai structurat, în sensul că necesită o şedinţă de planificare a observaţiei, care, de data aceasta, este realizată de un profesor cu performanţe educative deosebite, şi se încheie cu o şedinţă de analiză a lecţiei, pe baza căreia se decid acţiunile de ameliorare şi se planifică aplicarea şi evaluarea acestora ;

134. M. Ainscow, *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*, Jessica Kingsley Publishers, Londra, 1994, pp. 89-90.

– variantele colaborării în scopul evaluării profesorului le sunt în mod special necesare profesorilor debutanţi, care au nevoie de îndrumare din partea educatorilor experimentaţi pentru a-şi cristaliza un stil educaţional propriu ; directorii din toate şcolile ar trebui să-i invite pe colegii lor cu vechime în învăţământ şi, în acelaşi timp, agreaţi de elevi să se angajeze în aceste forme de colaborare cu profesorii debutanţi ; s-ar putea evita astfel numeroase situaţii care, din cauza lipsei de experienţă, duc la frustrarea elevilor şi la deteriorarea relaţiei pedagogice, ceea ce generează devianţă şcolară.

b) *Stimularea implicării cadrelor didactice în diminuarea nivelului de stres* ; profesia didactică este una dintre cele mai solicitante profesii[135] ; un nivel ridicat al stresului poate afecta eficienţa profesorului, atât în ceea ce priveşte rolul său instructiv, cât şi în ceea ce priveşte rolul său educativ-formativ ; între principalele surse de stres în activitatea didactică, o pondere semnificativă o deţin lupta pentru putere/recunoaştere, relaţiile nesatisfăcătoare cu colegii, cât şi introducerea unor schimbări în curriculum pe care profesorii le contestă sau chiar problemele de comportament ale elevilor ; conducerea şcolii poate decide să adopte diverse modalităţi, mai mult sau mai puţin formale, de rezolvare a situaţiilor stresante, printr-un sistem de sprijinire a personalului didactic ; pentru reducerea nivelului de stres şi crearea unei atmosfere de cooperare între membrii personalului didactic, este esenţial felul în care profesorii sunt invitaţi să interacţioneze, creând o atmosferă de încurajare pentru ca fiecare să-şi poată exprima opinia în legătură cu funcţionarea instituţiei educative.

UNESCO a descris[136] mai multe variante de acţiune în acest scop, dintre care reţin atenţia :

– *grupul de întrajutorare,* autorizat de conducerea şcolii să identifice principalele surse de disfuncţionalitate în relaţiile dintre profesori ; în acelaşi timp, grupul stabileşte reguli de comunicare, astfel încât fiecare din membrii grupului să vorbească pe rând despre un aspect al vieţii şcolare care îl nemulţumeşte sau îl îngrijorează ; după ce se exprimă toate opiniile, grupul caută soluţii şi urmăreşte eficienţa aplicării lor ;
– *grupul de rezolvare a problemelor personalului*, ce se constituie şi acţionează în situaţia în care conduita unor elevi cu probleme grave de adaptare şcolară determină un nivel de stres inacceptabil pentru unul sau mai mulţi profesori ; grupul oferă sprijin simultan elevului şi profesorului ; concret, prin activitatea sa, grupul stabileşte : natura problemei copilului, ce profesori nu au deloc probleme cu elevul respectiv, care este percepţia elevului asupra problemei, după care întregul grup împreună cu elevul decid ce măsuri trebuie aplicate ; la data convenită, grupul se reuneşte pentru a analiza rezultatele obţinute şi pentru a decide ce trebuie făcut în continuare ; din grup pot face parte : psihologul/consilierul şcolar, profesorii experimentaţi, care cunosc mai bine elevul şi situaţia lui familială, consilierul de OSP, asistentul social şcolar (dacă funcţionează în şcoală).

135. D. Lawrence, *op. cit.*, p. 75.
136. UNESCO/UNICEF, *op. cit.*, pp. 70 şi urm.

Dincolo de aceste variante de animare a cooperării între profesori, directorul școlii poate contribui semnificativ la cristalizarea ethosului corpului profesoral, dacă la fiecare întâlnire/ședință cu colegii introduce și un intermezzo informal: îi invită să vorbească despre realizările lor personale și profesionale, îi felicită cu ocazia aniversărilor/onomasticilor, dacă, altfel spus, instituie un stil democratic-umanist de conducere.

După Charlton și David[137], ethosul școlii în care incidența problemelor de comportament ale elevilor este minimă se caracterizează prin:

- un stil de conducere a școlii de către director bazat pe consultarea colegilor și pe luarea în considerare a opiniei elevilor și a părinților acestora;
- o politică educațională care stabilește expectanțele academice și comportamentale clare, în același timp realiste și semnificative pentru elevi, și care sunt întărite constant, într-un mod umanist;
- un curriculum centrat pe trebuințele prezente și viitoare ale elevilor;
- expectanțe academice înalte, dar nu nerealiste;
- o abordare pozitivă a comportamentului elevilor, care pune accentul pe recompensarea comportamentelor dezirabile, mai curând decât pe pedepsirea comportamentelor indezirabile;
- preocuparea profesorilor pentru planificarea, realizarea și evaluarea promptă a activității elevilor, punctualitatea și grija deosebită vizavi de începerea și încheierea activităților educative;
- profesorii își folosesc abilitățile pentru a stimula interesul elevilor și pentru a-i motiva să lucreze bine;
- abordarea în domeniul managementului clasei pune accentul pe anticiparea și prevenirea problemelor de comportament ale elevilor, și nu pe modul de reacție după ce acestea se produc;
- relații de sprijin și respect reciproc între profesori, între profesori și elevi, între elevi, între școală și părinți, între școală și alte instituții din comunitate;
- oferirea de oportunități pentru ca elevii să se implice și să-și asume responsabilități în ceea ce privește respectarea normelor școlare;
- un sistem eficient de supraveghere a conduitei elevilor, bazat pe dezvoltarea de relații terapeutice între elevi și profesori.

10. *Să asigure prezența unor patrule de poliție în școală.* În cazul în care este plasată în cartiere cu rate înalte ale delincvenței, școala trebuie să solicite prezența unor patrule de poliție, a unor agenți de pază și protecție, pentru a se asigura climatul necesar de ordine și securitate. Prezența unor agenți de poliție, reprezentând un factor criminoinhibitiv puternic, va avea ca efect reducerea actelor de vandalism, a conduitelor violente sau a consumului de substanțe psihoactive, determinând creșterea gradului de securitate în școală, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Îmbrăcați sau nu în uniforma specifică, polițiștii pot schimba percepția elevilor asupra caracterului esențialmente represiv al instituției pe care o reprezintă, implicându-se și în activități educative cu elevii – cursuri de autoapărare sau de educație rutieră.

137. *Apud* P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, pp. 175-176.

2.2.4. *Strategii de prevenţie a devianţei şcolare ce pot fi iniţiate de către învăţători şi profesori*

Profesorii sunt cei care interacţionează la şcoală cel mai mult cu elevii şi joacă rolul decisiv atât în privinţa apariţiei şi agravării conduitelor deviante ale elevilor, cât şi în privinţa diminuării lor. Chiar dacă le place sau nu, profesorii trebuie să conştientizeze faptul că ei au un efect asupra dificultăţilor comportamentale şi emoţionale ale elevilor. Deşi atribuie frecvent responsabilitatea pentru problemele de comportament contextului sociocultural în care evoluează elevii în afara şcolii sau elevilor înşişi, profesorii nu sunt doar nişte simple victime ale factorilor sociali şi psihologici care generează dificultăţile de adaptare şcolară. Cu toate că sunt influenţaţi de contextul în care îşi desfăşoară activitatea, profesorii pot exercita, la rândul lor, o influenţă importantă asupra acestuia. Influenţa pe care o au practicile educaţionale ale profesorilor poate contribui la dezvoltarea/amplificarea problemelor de comportament ale elevilor sau, dimpotrivă, la prevenirea, remedierea lor. Nu există, din acest punct de vedere, o poziţie de neutralitate absolută în acest proces. Modul în care un profesor explică teoretic problemele de comportament ale elevilor propune un set specific de soluţii ; unele soluţii pot fi aplicate în clasă, altele presupun colaborarea cu factori din afara clasei. Aşadar, vorbind despre rolul profesorului în strategia globală de diminuare a devianţei şcolare, subliniem în primul rând importanţa interpretării situaţiilor de devianţă şcolară de către profesori.

Expectanţele cu privire la reuşita soluţiilor identificate şi aplicate reprezintă o altă variabilă importantă în prevenţia/diminuarea problemelor de comportament ; contrar convingerilor unor profesori, *toţi* elevii sunt influenţaţi de circumstanţele reducerii problemelor de comportament în şcoală. Cele mai eficiente măsuri de prevenţie a comportamentelor perturbatoare ale elevilor în clasă sunt, implicit, cele care asigură o învăţare de calitate şi succesul şcolar pentru toţi.

Toate abordările eficiente în cazul comportamentelor indezirabile ale elevilor se întemeiază pe capacitatea profesorilor de a valoriza elevii, de a identifica trebuinţele lor şi de a lua în considerare perspectiva elevilor asupra situaţiei. Cei mai mulţi elevi cu dificultăţi de comportament indică următoarele trebuinţe care să le fie satisfăcute cu prioritate prin învăţarea şcolară[138] :

- trebuinţa de rezolvare a problemelor emoţionale şi comportamentale, prin dezvoltarea autocontrolului ;
- stăpânirea unor abilităţi specifice maturităţii sociale ;
- creşterea capacităţii de a reflecta într-un mod constructiv asupra propriului comportament ;
- stăpânirea abilităţilor academice şi a abilităţilor practice.

Orice abordare eficientă a unei probleme de comportament porneşte de la convingerea profesorului privitoare la necesitatea de a oferi elevului o experienţă şcolară pozitivă, recompensatoare şi motivantă, şi mai puţin experienţe negative şi punitive. Profesorii eficienţi în activitatea de modelare a conduitei elevilor sunt cei capabili să-şi exprime

138. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, p. 138.

sentimentele în fața acestora și care îi încurajează și pe elevi să-și exprime emoțiile ; profesorii eficienți acordă așadar o mai mare importanță climatului afectiv din clasă și din școală. Ei reușesc să combată sentimentele negative ale elevilor vizavi de învățare și disciplina școlară, combat plictiseala, anxietatea sau frustrarea elevilor, folosind frecvent întrebări deschise, comunicând mai mult cu ei, dovedind empatie, umor, stabilitate și fermitate. De obicei, acești profesori nu ridică tonul atunci când intervin pentru a disciplina conduita elevilor și, în general, intervenția lor nu are ca rezultat scăderea stimei de sine la elevi. Probabil că trăsătura distinctivă cea mai pregnantă a profesorului eficient în demersul reducerii dificultăților comportamentale ale elevilor este capacitatea sa de a asculta elevii și de a le înțelege trebuințele.

În general, modalitățile de prevenție a problemelor de comportament trebuie adaptate în funcție de vârsta elevilor și de momentul în care apar conduitele de devianță școlară ; astfel, șansele unei prevenții eficiente sunt mai mari la începutul școlarității, și de aceea vom indica diferențiat care sunt responsabilitățile specifice ale învățătorului și ale profesorului în prevenirea precoce a devianței școlare.

A. *Învățătorii se pot implica în prevenția devianței școlare în următoarele moduri* :

a) ori de câte ori constată dificultăți de adaptare școlară în primele săptămâni din semestrul întâi al clasei întâi – cauzalitatea medicală și psihopatologică fiind exclusă –, trebuie să caute cauzele în mediul familial și să responsabilizeze părinții, să coopereze cu ei în recuperarea școlară a copiilor ;

b) să procedeze în clasă astfel încât tranziția de la specificul activității din grupa mare pregătitoare la specificul activității școlare să se realizeze treptat ; de exemplu, una dintre dificultățile adaptării școlare este imobilismul cerut de păstrarea disciplinei în clasă ; numeroase cercetări[139] au arătat că școlarul de 6-7 ani suportă greu efortul muscular static impus de cerința de a sta cuminte în bancă, cu atât mai mult cu cât aceasta nu este ergonomică ; de asemenea, capacitatea școlarului din clasa întâi de a-și menține atenția concentrată peste limita de timp specifică vârstei sale, corelată cu incapacitatea de a sta nemișcat, dacă atrag penalizări din partea învățătorului, pot determina reacții de frustrare urmate de reacții de rezistență din partea școlarului și pot contribui la apariția devianței școlare ;

c) să privilegieze jocul ca metodă intrinsecă de predare-învățare ;

d) să aplice programe de dezvoltare a maturității sociale ; investigațiile realizate în țara noastră în cursul anilor ’80[140] au arătat că una dintre categoriile de copii care dau un procent mare de școlari cu dificultăți de adaptare este a celor aparent bine dezvoltați fizic și psihic, dar cu imaturitate socială ; de regulă, ei sunt fie copii unici, fie copii care au interacționat mai puțin sau/și defectuos cu covârstnicii, din diverse motive ; așa

139. E. Crețu, *Probleme de adaptare școlară*, Editura ALL EDUCATIONAL, București, 1999, p. 80.
140. A. Coasan, A. Vasilescu, *op. cit.*, pp. 80-85.

cum am mai arătat, buna adaptare școlară presupune atât realizarea achizițiilor prevăzute în programa școlară, cât și acomodarea la grupul școlar.

Premisa fundamentală a intervenției în cazul copiilor cu devieri de conduită datorate *imaturității sociale* este încrederea în capacitatea copiilor de a accede la autocontrol, de a-și gestiona singuri comportamentul, de a interveni/participa în primul rând ei înșiși în/la rezolvarea problemelor de comportament; comportamentele – dezirabile sau nu – se învață. Imaturitatea socială se manifestă prin deficiențe de relaționare cu ceilalți, determinate de percepția slabă a situațiilor sociale, de incapacitatea de a armoniza interesele personale cu cele ale grupului sau de stima de sine scăzută. Copiii cu imaturitate socială sunt descriși de învățătorii lor ca fiind lipsiți de sensibilitate față de sentimentele celorlalți, incapabili să judece expresii, atitudini, dispoziții, au comportamente inadecvate în raport cu contextul, fac remarce nepotrivite, iar din punct de vedere academic obțin rezultate proaste în orice tip de activitate ce presupune cooperarea cu ceilalți.

Intervenția în cazul acestor copii trebuie să vizeze un dublu scop: *compensarea componentelor de personalitate care se asociază cu imaturitatea socială* și *educarea competențelor specifice maturității sociale (pentru a-și dezvolta strategii de* coping *în situații sociale specifice).*

Compensarea componentelor de personalitate care se asociază imaturității sociale presupune aplicarea unor tehnici și strategii pentru dezvoltarea unei stime de sine înalte și pentru consolidarea motivației învățării școlare.

Referitor la *stima de sine*, sistemul de suport pentru menținerea/creșterea acesteia în cadrul școlii se bazează pe:

- asigurarea unei rate a eșecului minime;
- creșterea vizibilității talentelor, abilităților și priceperilor nonintelectuale;
- un accent mai mare pus pe obiectivele de învățare, în comparație cu obiectivele de performanță.

Întreg ansamblul de tehnici și strategii urmărește să-i facă pe copiii cu o stimă de sine scăzută să se simtă importanți și competenți. Mulți copii atrag atenția profesorului doar când se manifestă prin comportamente inadecvate. Educatorii ar trebui să acorde mai multă atenție copiilor tăcuți, timizi, care petrec mult timp singuri și nu creează probleme, de exemplu, adresându-le zilnic un zâmbet, o privire sau măcar un cuvânt de salut. Elevii mici au nevoie și doresc aceeași recunoaștere ca adulții. De aceea, pentru a-i valoriza pe copii și pentru a le consolida stima de sine, se recomandă[141] respectarea de către educatori a următoarelor cinci reguli:

➢ *Feedback*-ul din partea educatorilor trebuie să fie specific, precis; de pildă, dacă un copil a pictat o planșă, învățătorul trebuie să comenteze ceea ce vede; în loc să încerce să ghicească ce reprezintă imaginea sau chiar să-l întrebe acest lucru pe copil (ceea ce ar putea provoca stânjeneala sau dezamăgirea copilului), este mai eficient dacă educatorul vorbește despre culori, tușe, strălucire, contrast etc.; comentariile educatorului nu trebuie să fie generale, vagi sau arbitrare.

141. E. Reynolds, *Guiding Young Children. A Child-Centered Approach*, Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, 1990, pp. 212-213.

➢ Educatorul trebuie să comenteze întotdeauna acţiunea, comportamentul, şi nu personalitatea copilului; fie că sunt sau nu timizi, copiii pot găsi frecvent laudele învăţătorului ca fiind nepotrivite; afirmaţii precum „Eşti minunat" sau „Eşti un copil atât de bun" pot determina apariţia în mintea copilului a întrebării „De ce?" sau „Ce s-ar întâmpla dacă nu aş fi atât de bun?"; asemenea afirmaţii pot fi percepute de şcolarii mici ca ameninţătoare, nemeritate sau nesincere; în locul unor asemenea laude, educatorul trebuie să comenteze ceea ce face efectiv copilul; afirmaţii de genul: „Îmi place cum ai rezolvat situaţia/problema" sau „Mă bucur să văd că te distrezi" pot convinge copilul de sinceritatea educatorului; respectarea acestei reguli devine cu atât mai importantă când comentariile învăţătorului sunt negative; de aceea, indiferent de conduita inadecvată care determină admonestarea din partea educatorului, nu se vor face judecăţi de valoare asupra personalităţii copilului şi se vor evita etichetele precum: „rău", „prost", „bătăuş" etc.; în orice situaţie, personalitatea copilului va fi apreciată pozitiv, comentându-se doar acţiunea nepotrivită.

➢ Educatorul va evita judecăţile de valoare; a spune copilului că ceea ce a făcut este drept sau corect îi comunică acestuia faptul că educatorul aprobă o anumită realizare, dar şi că munca sa este apreciată prin raportarea la nişte standarde pe care poate nu le înţelege sau nu le valorizează; când copiii încep să se concentreze asupra corectitudinii sau incorectitudinii muncii lor, ei pot ajunge să-şi piardă spontaneitatea, să se simtă inhibaţi în explorarea liberă a lumii; în special la preşcolari, frica de a fi făcut ceva incorect este foarte mare; copiii simt că o judecată de valoare pozitivă poate deveni una negativă şi pot ajunge, cu timpul, excesiv de anxioşi în legătură cu evaluările adulţilor.

➢ Folosirea limbajului trupului, în special a contactului fizic cu copilul, nu este recomandată; atingerea este o invazie a spaţiului personal al copilului; deoarece nu toţi copiii agreează atingerea adultului, este indicat ca învăţătorul să culeagă informaţii de la părinţi în acest sens; dacă copiii nu reacţionează pozitiv la atingere, educatorul va înlocui atingerea cu zâmbetul, care este întotdeauna apreciat.

➢ Sinceritatea trebuie cultivată; copiii care se simt flataţi în scop manipulator învaţă să nu aibă încredere în nici o laudă, chiar şi când aceasta este sinceră, dar ei pot învăţa, concomitent, să nu aibă încredere nici în propriile percepţii, ceea ce le afectează imaginea de sine; efectul posibil al acestei practici poate fi un şcolar care testează la nesfârşit limitele impuse şi experimentează pedepsele pe care crede că le merită.

Mecanismul psihologic prin care valorizarea contribuie la dezvoltarea abilităţilor copilului de a rezolva probleme poate fi descris astfel: dobândind o stimă de sine puternică, copilul va avea automat mai multă încredere în abilităţile sale şi va aborda mai multe probleme/situaţii, străduindu-se să le rezolve (este motivat să nu le evite). Recompensat sistematic pentru comportamentul său pozitiv, copilul devine treptat independent, autonom şi eficient din punct de vedere social.

Referitor la cealaltă componentă a personalităţii specifică subiecţilor imaturi social, şi anume *motivaţia* scăzută pentru învăţare, compensarea acesteia se întemeiază pe promovarea la copii a sentimentelor de control şi putere, ceea ce îi va ajuta:

- să dezvolte abilităţi de luare a deciziilor; de exemplu, în acest scop se poate folosi următorul algoritm de rezolvare a problemelor/luare a deciziilor, realizat de Bransford[142] în 1986 şi denumit IDEAL: identificare, definire, explorare, acţiune şi evaluare:
  - identificarea reprezintă primul pas în luarea deciziilor şi presupune recunoaşterea faptului că există o problemă specifică;
  - definirea – o dată ce s-a recunoscut existenţa unei probleme, copiii trebuie să analizeze ce fel de problemă este aceea, adică să definească sursa ei; satisfacerea acestei condiţii permite identificarea strategiei adecvate;
  - explorarea desemnează colectarea de informaţii despre problemă şi sursele ei;
  - acţiunea presupune planificarea şi optarea pentru o anumită cale de rezolvare; planificarea necesită exersarea proceselor mintale referitor la evenimentele viitoare şi se materializează în scheme de acţiune; planificarea presupune parcurgerea următoarelor 5 etape:
    a) identificarea intenţiilor/posibilităţilor de acţiune;
    b) identificarea consecinţelor acestor acţiuni;
    c) observarea-evaluarea datelor relevante;
    d) alocarea resurselor cognitive pentru aplicarea planului;
    e) identificarea deciziilor de aplicare a planului;
  - evaluarea se realizează prin verificarea corectitudinii/funcţionalităţii soluţiilor;
- să descopere cauzele succesului şi eşecului, astfel încât, în locul autoînvinovăţirii (sau al atribuirii externe) continue, şcolarii să ajungă să vadă că eforturile proprii le influenţează rezultatele;
- să dezvolte strategii de *coping* şi strategii de răspuns constructiv la confruntarea cu eşecul.

În ceea ce priveşte cel de-al doilea scop al strategiei globale de intervenţie pentru diminuarea problemelor de comportament – *educarea competenţelor specifice maturităţii sociale* –, realizarea sa presupune un efort conştient, de durată, pentru a-i învăţa pe copii despre viaţa socială, nuanţele şi limbajul ei specific. Se afirmă uneori[143] că educatorii îi pot ajuta pe copii să înveţe cum să trăiască împreună cu alţii în acelaşi mod în care îi învaţă cititul, scrisul, calculul.

Pentru a educa/dezvolta competenţele de relaţionare socială, învăţătorii pot folosi următoarele categorii de activităţi: activităţi de formare a imaginii corporale şi a autopercepţiei; activităţi de dezvoltare a sensibilităţii faţă de ceilalţi; activităţi de formare a maturităţii sociale; activităţi de exersare a deprinderilor sociale.

➢ *Activităţile de formare a imaginii corporale şi a autopercepţiei* includ:
- activităţi motorii diverse: mersul obişnuit, înainte-înapoi, imitarea mersului unor animale, exerciţii de menţinere a echilibrului, jocuri etc.;
- învăţarea părţilor corpului: copiii pot localiza părţile corpului la o păpuşă, la un coleg şi, în final, la ei înşişi;

142. A. Ashman, R. Conway, *Cognitive Strategy for Special Education*, Routledge, Londra, 1989, pp. 102-104.
143. J. Lerner, *Learning Disabilities*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1988, p. 484.

- manipularea unor figuri de carton cu membre mobile ;
- sintetizarea unor imagini de tip puzzle cu desene de persoane ;
- alcătuirea unor albume cu desene despre ei înşişi la diferite stadii ale creşterii, în care să poată include şi desene cu familia lor, întâmplări amuzante din trecutul lor, întâlniri, călătorii, premii câştigate etc.

➢ *Activităţile de dezvoltare a sensibilităţii faţă de ceilalţi* presupun :
- activităţi de desenare a feţelor oamenilor sau colectarea unor imagini cu feţe având expresii diferite : bucurie, tristeţe, furie, frică, surpriză, dragoste ;
- analiza gesturilor : clătinarea degetului, încovoierea umerilor, încrucişarea braţelor etc. ;
- analiza şi discutarea unor imagini, filme scurte sau poveşti în care se pot regăsi implicaţii sociale ale gesturilor, spaţiului şi timpului ;
- analiza tonalităţii vocii : copiii învaţă să recunoască implicaţiile vocii umane dincolo de cuvinte ; de exemplu, copiii pot asculta o voce înregistrată, după care încearcă să afle dispoziţia afectivă a vorbitorului şi descifrează mesajul de dincolo de cuvinte.

➢ *Activităţile de formare a maturităţii sociale* trebuie să se centreze pe aspecte specifice, cum ar fi recunoaşterea drepturilor şi responsabilităţilor proprii şi ale celorlalţi, comportamentele de cooperare în grup, respectarea procedurilor convenite cu alţii etc.

Maturitatea socială se poate forma prin intermediul unei suite de activităţi care urmăresc :
- dobândirea capacităţii de a anticipa consecinţele actelor sociale ; în acest scop, învăţătorul poate folosi jocul de rol, jocurile creative cu conţinut social, povestiri şi discuţii care ajută copiii să înţeleagă ce se întâmplă atunci când o regulă a jocului sau o convenienţă socială nu este respectată ;
- formarea autonomiei personale, care presupune încurajarea copiilor cu privire la realizarea unor acţiuni în spaţiul social deschis ; învăţătorul poate alcătui scheme sau hărţi simple, poate discuta direcţiile sau etapele ce trebuie parcurse pentru a ajunge la obiectiv ; planificarea acestor activităţi trebuie realizată astfel încât ele să le ofere copiilor oportunităţi pentru a conversa cu diverse persoane, de exemplu, solicitând informaţii despre direcţii, orare de funcţionare, preţuri etc. ;
- dezvoltarea capacităţii de a face judecăţi etice, prin analize şi discuţii asupra unor dileme specifice vârstei, cum ar fi, de exemplu, situaţiile în care pentru a proteja un prieten copilul trebuie să mintă etc. ;
- dezvoltarea abilităţilor de planificare şi aplicare ; în acest scop, învăţătorul poate invita copiii să planifice diverse activităţi, călătorii, picnicuri, întâlniri cu personalităţi, după care îi va ajuta să le realizeze, astfel încât copiii să se simtă independenţi şi maturi.

➢ *Activităţile de exersare a deprinderilor sociale* sunt indispensabile, deoarece copiii cu imaturitate socială apar deseori ca fiind incapabili să interacţioneze în situaţii sociale fără o instrucţie directă[144]. Exersarea deprinderilor sociale presupune aplicarea unei

144. J. Lerner, *op. cit.*, p. 486.

game diverse de metode (explicaţia, demonstraţia, modelarea, conversaţia, problematizarea, studiul de caz etc.) şi realizarea unor activităţi, din care nu trebuie să lipsească :

- activităţile de formare a capacităţii de a aprecia comportamente ; se folosesc în special povestirile fără final, care implică judecăţi sociale ; copiii trebuie să anticipeze finalul şi să completeze povestirea ; în mod similar, se pot folosi şi scurte filme despre situaţii sociale, care le oferă copiilor ocazia de a discuta critic acţiunile personajelor ;
- activităţile de clarificare a unor situaţii sociale pe baza aranjării unei serii de imagini, pe care copiii le ordonează şi, pe baza lor, explică întâmplarea/situaţia ;
- activităţile de clarificare a reperelor temporale ; prin intermediul lor copiii învaţă să citească ceasul, să localizeze momentele zilei, discută despre activităţile adecvate pentru dimineaţă, după-amiază şi seară, despre ţinutele vestimentare potrivite cu activitatea şi momentul zilei etc. ;
- activităţile pentru formarea capacităţii de a distinge realitatea de imaginaţie ; prin observaţie şi discuţii, copiii sunt ajutaţi să diferenţieze situaţiile reale de cele imaginate ; de exemplu, după vizionarea unui desen animat şi după vizitarea unei ferme, se poate discuta dacă animalele cântă, vorbesc, dansează etc. în lumea reală sau doar în cea imaginară ;
- activităţile de fixare-consolidare-generalizare a deprinderilor sociale proaspăt achiziţionate ; după ce copiii învaţă comportamentele sociale adecvate, trebuie să le exerseze în cât mai multe contexte : în clasă, acasă, la locul de joacă etc. ;
- activităţile de formare a abilităţii de a conversa ; copiii învaţă cum să discute cu alte persoane, cum să se prezinte, cum să găsească un subiect de conversaţie, să asculte activ, să răspundă şi să pună întrebări, să salute în final etc. ;
- activităţile de formare a abilităţii de a iniţia şi cultiva relaţii de prietenie ; copiii învaţă cum să le facă celorlalţi un compliment, cum să se alăture activităţilor de grup, cum să accepte complimente, cum să mulţumească, cum să invite.

În paralel cu activităţile specifice de dezvoltare a competenţei sociale, copiii trebuie învăţaţi cum să se implice ei înşişi în rezolvarea problemelor de comportament, atât ale altora, cât şi ale lor. În această componentă a intervenţiei, exemplul personal al învăţătorului, care încearcă să rezolve într-o anumită manieră problemele de comportament fără a diminua stima de sine a copiilor, este decisiv.

Soluţionarea comportamentelor-problemă ale preşcolarilor/şcolarilor mici cu menţinerea stimei de sine se bazează, din punct de vedere tehnic, pe ascultarea activă şi pe negociere.

Prima etapă în rezolvarea efectivă a comportamentelor perturbatoare este *ascultarea activă*. Th. Gordon (1981) înţelegea prin ascultare activă acel proces prin care educatorul se angajează într-o relaţie de parteneriat cu copilul, în ceea ce priveşte ascultarea şi comunicarea. Acest proces îi face pe ambii parteneri capabili să-şi înţeleagă reciproc sentimentele şi să folosească aceste sentimente în rezolvarea problemelor.

Ascultarea activă are două niveluri : nivelul verbal (ascultarea mesajului verbal) şi nivelul nonverbal. Ascultarea activă nonverbală desemnează capacitatea educatorului de a superviza copilul fără a interveni în activitatea lui şi presupune trimiterea unui mesaj nonverbal clar, care îi comunică copilului că educatorul recunoaşte, acceptă şi are încredere în sentimentele lui. Aplicând ascultarea activă nonverbală, educatorul poate respecta procesul de învăţare al fiecărui copil, îi poate permite acestuia să se individualizeze.

Efectele ascultării active nonverbale asupra stimei de sine a copiilor sunt foarte importante ; răspunsurile nonverbale ale educatorului (zâmbet, atitudine de înțelegere, aprobare) îi comunică școlarului că el este capabil să facă alegeri, să judece o situație, să proceseze informația și să tragă singur concluzii.

Ascultarea activă este deosebit de eficientă în situațiile în care problemele de comportament sunt determinate de structura personalității copilului, dar se poate folosi și în situațiile conflictuale dintre copii ; în acest caz, ascultarea activă devine primul pas în negocierea rezolvării situațiilor conflictuale.

Problemele de comportament ale preșcolarului/școlarului mic pot fi determinate de situații specifice din familia acestuia, care îi afectează dispoziția cu care vine în colectiv. O altă serie de probleme apare din cauza incapacității copilului de a se controla pe sine și lumea înconjurătoare ; de exemplu, numeroase frustrări pot fi provocate de lipsa deprinderilor necesare pentru a realiza anumite activități pe care ceilalți colegi le îndeplinesc cu succes.

Nevoia de atenție este o altă cauză majoră a problemelor de comportament la școlarii mici. Educatorii și părinții trebuie să înțeleagă că nevoia de atenție este o trebuință umană fundamentală. Prin procesul de socializare, indivizii învață căile acceptate social de a capta atenția celorlalți. Preșcolarii și școlarii mici se află la începutul acestui proces și învață uneori că anumite modalități de a capta atenția sunt pentru ceilalți inacceptabile și generează rezultate negative dureroase. Atunci când adultul înțelege nevoia de atenție a copilului ca fiind validă, el înțelege și faptul că atenția emoțională și fizică acordată de adult este esențială în procesul unei dezvoltări normale (vezi capitolul II, subcapitolul 1.3., efectele fizice și psihice ale neglijării) și în consecință acordă această atenție liber și cu căldură. În această situație, copilul nu va mai persista în activități nepotrivite de captare a atenției.

Ascultarea activă abordează toate aceste probleme, trebuințe și sentimente ; ea devine un instrument care îl face pe educator capabil să le identifice, să le interpreteze și să le folosească pentru a comunica acceptarea și încrederea în copil. Acceptarea din partea adulților apropiați îl ajută pe copil să se accepte el însuși, ceea ce va fixa atitudinea de acceptare din partea anturajului. Autoaprecierea și încrederea în sine sunt elementele indispensabile ale unor interacțiuni sociale adecvate ale copilului și îi asigură o stimă de sine înaltă.

Principiul de bază în ascultarea activă afirmă că toate sentimentele sunt firești, normale ; de aceea, sentimentele și cuvintele folosite pentru exprimarea lor nu vor fi judecate, criticate sau limitate de către educator. Sentimentele de rușine sau vină nu contribuie la autoacceptare sau la încrederea în sine, și nici nu se implică în mod constructiv în rezolvarea problemelor de comportament. De aceea, învățătorul trebuie să fie atent când școlarii nutresc asemenea sentimente și să-i ajute să-și formeze o percepție realistă asupra situației, astfel încât aceste sentimente să se reducă.

În aplicarea efectivă a ascultării active, psihologii[145] le recomandă educatorilor respectarea următoarelor condiții :

- educatorul trebuie să fie permanent deschis, abordabil și accesibil tuturor copiilor ; atitudinea sa trebuie să invite, să încurajeze copiii să comunice ; sentimentele, opiniile sau plângerile lor trebuie să fie bine venite și tratate de educator cu același

145. E. Reynolds, *op. cit.*, p. 195.

respect ca şi cele venite din partea adulţilor ; de asemenea, educatorul trebuie să participe la bucuria, activităţile, jocurile copiilor, ajutându-i să le dezvolte şi să tragă învăţăminte din ele ;

- când copilul îşi exprimă emoţiile nonverbal (prin plâns, ţipăt, tristeţe etc.), educatorul trebuie să se apropie de el şi să încerce să-i interpreteze conduita ; copilul poate fi plictisit, flămând, speriat, frustrat etc. ; de regulă, în funcţie de gradul de familiarizare cu copilul, educatorul poate face mai multe presupuneri până să identifice adevărata cauză şi să intervină corect ;
- toate sentimentele trebuie acceptate ca valide de către învăţător ; sentimentele nu trebuie niciodată ignorate sau respinse, ci respectate ca o posesie a copilului ; de aceea, educatorul nu trebuie să facă nici o încercare de a distrage copilul de la sentimentele sale ; apoi, el trebuie să-şi amintească mereu faptul că sentimentele sunt schimbătoare şi pot evolua rapid ;
- educatorul reflectă înapoi către copil sentimentul pe care l-a descoperit la acesta ; el trebuie să reformuleze sentimentele copilului, folosind în acest scop afirmaţii precum : „Mi se pare că...", „Te-am auzit spunând..." ş.a.m.d. ; aceste afirmaţii îi permit copilului să infirme opinia educatorului dacă interpretarea sa a fost inadecvată ;
- educatorul trebuie să numească sentimentele ; este de dorit ca fiecare educator să cunoască cât mai multe cuvinte care să descrie sentimente, deoarece este important ca fiecare sentiment să fie descris cât mai exact posibil ; efectele numirii sentimentelor sunt extrem de importante :
  - copiii devin capabili să-şi exprime sentimentele direct şi precis faţă de alţii ;
  - când copiii îşi înţeleg cu exactitate emoţiile, ei au mai multe şanse să-şi realizeze trebuinţele într-un mod adecvat ;
  - când copiii sunt capabili să-şi exprime sentimentele, ei pot deveni mai independenţi, mai autonomi ;
  - când educatorul numeşte sentimentele, copilul începe să înţeleagă că şi alţii trăiesc aceleaşi sentimente, încep să se perceapă ca membri ai unei comunităţi, încep să înţeleagă că au un rol de jucat şi o contribuţie de adus la dezvoltarea comunităţii ;
  - dând nume sentimentelor, copiii îşi îmbogăţesc vocabularul şi îşi dezvoltă abilităţile de comunicare ;
- tonul educatorului este extrem de important ; el trebuie să fie cald, de acceptare, empatic ; copiii trebuie să nu simtă dezaprobarea educatorului vizavi de sentimentele lor ;
- pe măsură ce copilul dobândeşte abilităţile şi deprinderile de a se controla, învăţătorul trebuie să-i permită şi să-l încurajeze să-şi rezolve singur problemele ; rolul educatorului se rezumă în acest context la a demonstra încredere în capacitatea copilului de a-şi rezolva adecvat problema.

Negocierea în rezolvarea situaţiilor conflictuale este o altă strategie indispensabilă în soluţionarea problemelor de comportament. Preşcolarii şi şcolarii mici sunt în mod natural posesivi, teritoriali şi egocentrici, iar aceste aspecte fac parte din procesul normal de dezvoltare. Când învăţătorul îşi foloseşte autoritatea şi decide el însuşi cum să se soluţioneze un conflict între doi copii, conflictul este doar teoretic închis, deoarece frustrarea copiilor rămâne.

Prin negociere, copiii implicaţi într-un conflict participă egal la rezolvarea problemei lor, decid asupra soluţiei preferate şi se conformează propriei decizii. Negocierea

consumă mai mult timp, cere atenție și răbdare, iar uneori nu se găsește soluția care să satisfacă ambele părți, însă procesul negocierii este în sine mai important decât rezultatele obținute ; negocierea nu înseamnă doar a găsi un răspuns imediat la o problemă, ci se referă la învățarea de către copil a unor abilități sociale, cum ar fi ascultarea opiniei celuilalt, înțelegerea punctului de vedere al altei persoane ; el învață să comunice clar și să-și asume responsabilitatea pentru propriile decizii.

Principalele *etape* ale procesului de negociere sunt :

1. Învățătorul ajută copiii să identifice și să definească problema (de exemplu, ambii copii vor aceeași minge în același moment, vor să se joace singuri și nu acceptă ideea de a ceda mingea celuilalt).
2. Învățătorul încurajează copiii să contribuie cu idei la rezolvarea problemei și primește cu interes orice idee.
3. Învățătorul trebuie să reformuleze ideile copiilor într-un mod pozitiv (de exemplu, fiecare vrea ca celălalt să-și găsească o altă minge sau ei spun că ar accepta să se joace pe rând).
4. Învățătorul îi ajută pe copii să hotărască ce idee preferă, comentând eventualele neajunsuri ale fiecărei soluții.
5. Învățătorul îi ajută pe copii să aplice soluția (de exemplu, dacă preferă să se joace pe rând, îi va anunța când expiră timpul fiecăruia).
6. Învățătorul fixează/consolidează procesul de negociere, lăudând copiii pentru modul cum au rezolvat problema.

Pentru a clarifica modul în care se implică educatorul în negociere, devine important să observăm ce nu trebuie să facă el : nu-i învinovățește, nu încearcă să afle cine a avut primul mingea, nu le ordonă să se joace pe rând, nu-i separă, nu le ține o lecție despre generozitate, nu-i întreabă de ce vor amândoi aceeași minge, nu-i amenință, nu-i ironizează, nu încearcă să le distragă atenția sau să le discrediteze sentimentele. Nici una dintre aceste tactici nu este eficientă în rezolvarea situațiilor conflictuale, cel puțin din două motive : frustrează copiii și nu oferă oportunități pentru dezvoltarea abilităților sociale.

Negocierea este recomandată în orice situație de conflict dintre copii, dar și în situațiile conflictelor cu adulții. O condiție necesară pentru medierea cu succes a unui conflict de către învățător prin negociere este cunoașterea personalităților copiilor implicați, cât mai bine posibil. Astfel, e important ca educatorul să știe care dintre copiii prinși în conflict este mai puternic din punct de vedere fizic și emoțional și care este mai slab, dacă au abilitatea verbală suficient de bine dezvoltată pentru a putea negocia, care este toleranța lor la frustrare etc.

Felul în care educatorul comunică nonverbal este o altă variabilă foarte importantă în negociere ; astfel, se recomandă[146] respectarea de către învățător a următoarelor reguli :

1. Învățătorul trebuie să stabilească contactul vizual cu fiecare copil implicat în conflict, ceea ce presupune coborârea/aplecarea sa pentru a avea fața la același nivel cu cele ale copiilor. Acest gest de coborâre egalizează statutul educatorului cu cel al copiilor. Educatorul devine o persoană de statura lor și nu îi mai domină de la înălțimea autorității sale.

---

146. E. Reynolds, *op. cit.*, pp. 128-150.

2. Tonul vocii învăţătorului trebuie să fie neutru, plin de respect. Rolul adultului în aceste situaţii nu este de a lua partea cuiva sau de a se implica emoţional, ci de a fi prezent şi de a ajuta atunci când este nevoie.
3. Dacă şansele copiilor implicaţi în conflict sunt inegale (de exemplu, unul dintre ei este mai mare, mai puternic, mai agresiv), educatorul trebuie să se poziţioneze lângă copilul mai slab. Fără a spune nici un cuvânt, această atitudine dă mai multă încredere, putere şi suport moral copilului mai slab.
4. În timpul negocierii, educatorul trebuie să încurajeze comunicarea directă între copii; aceştia trebuie să-şi adreseze direct comentariile şi ideile. Educatorul care nu încurajează comunicarea directă a copiilor aflaţi în conflict, aceştia adresându-se mai mult adultului decât adversarului, riscă să se implice prea mult şi poate ajunge să rezolve el însuşi situaţia, în locul copiilor (iese din condiţia de neutralitate). De aceea, rolul educatorului este de a le reaminti copiilor să comunice direct. Această acţiune este importantă, deoarece mulţi copii au învăţat de la părinţii lor, în situaţii similare, să aştepte să-i salveze adulţii. Învăţătorul trebuie să le formeze obiceiul de a se implica ei înşişi în rezolvarea problemelor lor.

Dacă situaţia conflictuală degenerează într-o bătaie, învăţătorul trebuie să intervină şi s-o stopeze, astfel încât să nu fie nimeni rănit, dar într-un mod care să permită continuarea comunicării. Realitatea a demonstrat că folosirea negocierii este eficientă deoarece, atunci când educatorul le permite copiilor să-şi asume controlul asupra propriilor comportamente, aceştia devin flexibili şi cooperanţi.

În mod particular, manifestarea *conduitelor violente* la şcolarii mici necesită unele precizări. Astfel, la această categorie de vârstă exprimarea mâniei determinată de o frustrare este predominant fizică. Dacă înţeleg acest lucru, învăţătorii îi pot ajuta pe copii să-şi exprime furia în alte moduri ; în acest scop, mai întâi trebuie să se apeleze la ascultarea activă, pentru a se determina sentimentele ascunse care întreţin şi alimentează dispoziţia furioasă a copilului. Apoi, educatorul trebuie să ofere copilului mai multe oportunităţi pentru a-şi exprima fizic furia, fără a-i agresa pe cei din jur ; de exemplu, să lovească o pernă, să trântească o minge, să meargă într-o sală goală şi să ţipe, să alerge în jurul clădirii etc. Dacă copiii sunt împiedicaţi să-şi exprime furia în aceste moduri, ea se va canaliza în agresiuni îndreptate împotriva celor din jur.

La preşcolari şi şcolarii mici se pot observa în principal două tipuri de agresiuni : agresiuni instrumentale şi agresiuni ostile. *Agresiunea instrumentală* este un atac ce urmăreşte un scop, ca, de exemplu : obţinerea unui obiect, a unui spaţiu personal mai mare sau a unui privilegiu. Acest tip de agresiune este tipic pentru preşcolari şi şcolarii mici şi tinde să dispară o dată cu înaintarea în vârstă. *Agresiunea ostilă* este atacul asupra unei alte persoane, cu scopul de a-i aduce un prejudiciu.

Dacă vrea să prevină conduitele violente, învăţătorul trebuie să-i ajute pe copii să-şi identifice sentimentele şi să distingă între emoţiile primare şi mânie. Copiii care sunt speriaţi, frustraţi, supăraţi sau dezamăgiţi îi atacă pe alţii, pe adult sau se descarcă asupra obiectelor. Furia, care urmăreşte o rezolvare fizică, se combină cu obiectivul de a dobândi un obiect, atenţie sau spaţiu. Cu cât unui copil i se restrâng căile legitime de a-şi exprima furia, cu atât aceasta se va exprima în comportamente agresive. Nu trebuie scăpat din vedere nici faptul că agresiunea poate fi şi o expresie a nevoii de dominare/

control asupra altora. Copiii mai puternici tind să-și folosească forța fizică în moduri inadecvate pentru a-și realiza obiectivele. De asemenea, conduitele agresive pot reprezenta o cale de testare reciprocă a puterii printre copii.

Principalele modalități de *intervenție educativă* în cazul conduitelor violente sunt folosirea contractelor și stabilirea limitelor.

Contractul este un acord între educator și copilul cu conduită violentă. Împreună cu învățătorul, școlarul agresiv convine asupra definirii comportamentului său ca fiind o problemă și asupra tipului de consecințe pe care le va avea de suportat pentru acel comportament. Toate acestea vor fi trecute de învățător pe o foaie de hârtie. Pentru ca această modalitate să fie eficientă, copilul trebuie să aibă la dispoziție toate informațiile/variantele de acțiune și să decidă el însuși asupra consecințelor pe care și educatorul le crede adecvate pentru a stopa comportamentul.

De exemplu[147], contractul va stipula ca agresorul să realizeze anumite sarcini, ca o consecință a actelor sale, sau va menționa tipul de pedeapsă. Pe lângă consecințe, contractul prevede și o cale de reparare a daunelor provocate de comportamentul indezirabil, dar și recompensele pentru buna purtare. Tot copilul trebuie să aleagă și recompensele, care pot fi exprimate în privilegii (accesul la diversele facilități existente în școală, de exemplu, la calculator) sau în responsabilități (copilul va ajuta învățătorul să distribuie materialul didactic sau va alege activitatea extrașcolară pe care o va realiza întreaga clasă la sfârșitul săptămânii etc.). În final, orice contract trebuie datat și semnat de ambele părți.

Stabilirea limitelor poate fi definită ca o variantă flexibilă a instituirii de repere axiologice. Diferența dintre reguli și limite am schițat-o în subcapitolul alocat competențelor unității școlare în diminuarea devianței.

Pentru a stabili limite, educatorii pot recurge la cinci metode:

1. Folosirea „mesajelor-eu"; acestea sunt afirmații care includ trei părți: prima parte exprimă sentimentele educatorului față de comportamentul inadecvat al copilului, a doua descrie ceea ce vede educatorul, iar ultima explică motivul sentimentului (exemplu: „Mă enervez când văd că vorbești în timp ce eu explic lecția, deoarece nu vei înțelege ce am spus și nu vei ști ce vei avea de făcut").
2. Oferirea de informații care să le reamintească copiilor alternativele de conduită dezirabile.
3. Prezentarea consecințelor logice și naturale ale conduitei-problemă.
4. Stabilirea de recompense/sancțiuni pentru anumite conduite.
5. Luarea deciziilor, în situațiile în care metodele precedente au eșuat, iar învățătorul îi invită pe copii să aleagă între două acțiuni sau situații.

Limitele trebuie exprimate în termeni pozitivi și folosesc întotdeauna distincția între personalitatea copilului și comportamentul său (de exemplu: „Comportamentul tău este nepotrivit și am încredere că ți-l vei schimba"). De asemenea, în formularea limitelor trebuie evitate exprimările de tipul „trebuie să...", întrucât reprezintă un ordin, sau „eu cred...", care accentuează supremația opiniei adultului, ca și etichetările.

Practicienii au raportat că, în general, copiii răspund la metodele de stabilire a limitelor în moduri personale, reacționând logic și adecvat. Cei care reacționează negativ sistematic au probleme de comportament care necesită un demers specializat.

147. J. Lerner, *op. cit.*, pp. 492-493.

Desigur că există şi alte strategii şi tehnici folosite în rezolvarea problemelor de comportament de către învăţători ; subiectul nu poate fi epuizat într-un spaţiu atât de restrâns, însă ceea ce merită reţinut este că toate modalităţile de intervenţie se bazează pe o schimbare drastică a percepţiei asupra „copilului-problemă" : dintr-un copil cu probleme psihopatologice, el a devenit un copil care poate învăţa să se autocontroleze. Corelată cu această schimbare de percepţie este cea care îl vizează pe educator şi rolul său în intervenţie : deoarece nu se mai apelează la clişeele „imaturităţii" şi „neputinţei" copilului ca scuză pentru nonintervenţie şi etichetare, misiunea educatorului este acum cea de a le oferi acestor copii cât mai multe oportunităţi pentru autocunoaştere şi exersarea autocontrolului.

B. *Profesorul poate continua demersul prevenţiei secundare a devianţei şcolare început de învăţători, dacă urmăreşte*:

1. *Să amelioreze sau să democratizeze relaţia pedagogică.* Ameliorarea relaţiei profesor-elev, componentă de bază a climatului psihosocial şcolar stimulativ, reprezintă cheia de boltă a diminuării devianţei şcolare, având în vedere cât de frecvent este incriminată calitatea acestei relaţii în marea majoritate a justificărilor furnizate de elevii devianţi. Ameliorarea relaţiilor pedagogice se poate obţine atât prin măsuri organizatorice, cât şi prin măsuri psihopedagogice.

Dintre *măsurile organizatorice* eficiente în acest sens, menţionăm :

➢ *Înfiinţarea unui consiliu consultativ al clasei alcătuit din elevi*, care să negocieze cu profesorii obiectivele urmărite şi regulile după care va funcţiona clasa ; din punct de vedere psihologic[148], organizarea clasei în această manieră reprezintă cea mai bună dovadă de respect a profesorului faţă de elevii săi, prin demonstrarea voinţei sale de a împărţi puterea de decizie cu ei ; participarea elevilor la stabilirea regulilor/limitelor este foarte importantă[149], deoarece tinerii au o puternică tendinţă de a respecta convenţiile proprii ; cel care nu va respecta convenţiile stabilite va intra în conflict cu întreaga clasă şi astfel se va contracara efectul de contagiune pe care îl au conduitele deviante în rândul celorlalţi elevi în clasele în care profesorul decide totul (aşa-numitele „clase în război civil") ; pentru a fi eficientă, lista de norme/limite trebuie să fie minimală, relevantă, semnificativă şi formulată într-o manieră pozitivă ; după D. Petrovai şi G. Lemeni[150], principalele criterii de stabilire a regulilor clasei sunt :

- regulile/limitele trebuie să fie stabilite la începutul anului şcolar (sau al semestrului) ;
- regulile trebuie să fie formulate într-o manieră pozitivă, specificând comportamentul aşteptat ;
- regulile trebuie să fie formulate simplu şi clar ;
- lista de reguli trebuie să fie scurtă, pentru a fi reţinută uşor de elevi ;

---

148. F. Fedl, „The Concept of a Therapeutic Milieu", în N. Long, W. Morse, R. Newman (coord.), *Conflict in the Classroom. The Education of Emotionally Disturbed Children*, ediţia a III-a, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1975, p. 218.
149. B. Defrance, *La violence à l'école*, Syros Alternative, Paris, 1988, p. 187.
150. D. Petrovai, G. Lemeni, „Managementul clasei de elevi", în A. Băban (coord.), *op. cit.*, p. 194.

- regulile negociate trebuie considerate de profesor şi de elevi ca absolut necesare bunei funcţionări a clasei ;
- lista de reguli trebuie afişată într-un anume loc din clasă ;
- fiecare regulă va fi discutată, explicată, analizată în clasă împreună cu elevii ;
- se vor preciza toate consecinţele nerespectării regulilor, precum şi recompensele în cazul respectării lor ;
- regulile trebuie să fie flexibile, ceea ce presupune ca în aplicarea lor să se poată ţine cont de situaţiile particulare.

O serie de reguli eficiente în clasă ar fi :
- „Cooperează cu ceilalţi ! " ;
- „Lasă interlocutorul să termine ceea ce are de spus, după care poţi să intervii ! " ;
- „Exprimă-ţi dorinţele/nemulţumirile ! " ;
- „Fiecare elev va lăsa ordine şi curăţenie după terminarea activităţii ! ".

➢ *Reorganizarea spaţiului clasei*, care va putea avea ca efect detensionarea climatului psihosocial, deoarece adesea agresivitatea în clasă se datorează şi faptului că aceasta este percepută de elevi ca fiind „locul profesorului"[151], locul în care se manifestă doar dominaţia acestuia ; reorganizarea spaţiului clasei poate permite crearea unei reţele de comunicare/interacţiune mai eficiente între elevi şi între elevi şi profesor, prin :
- desfiinţarea podiumului şi a catedrei, care reprezintă bariere psihologice în calea comunicării, fiind simboluri ale puterii profesorului, ceea ce poate genera frustrare şi perceperea relaţiei pedagogice ca pe o relaţie de putere ;
- decentrarea poziţiei profesorului, pe de o parte, şi multiplicarea centrelor de activitate, pe de altă parte, prin organizarea clasei pe mai multe colţuri/ateliere, unde elevii, urmărind obiective precise, pot comunica şi interacţiona, îşi pot organiza ei înşişi activitatea, pot realiza învăţarea prin cooperare ; procedându-se astfel, clasa devine în egală măsură şi locul elevilor, în care se realizează învăţarea şi în care copiii se pregătesc pentru viaţă ; efectul negativ al permanentizării poziţiei profesorului la catedră a fost menţionat şi de C. Rogers[152], care arăta că „poziţia faţă în faţă degenerează adesea într-o luptă corp la corp".

Dintre *modalităţile de factură psihopedagogică* de ameliorare a relaţiei pedagogice, reţinem ca fiind mai eficiente :

➢ *Preocuparea constantă de a consolida motivaţia elevilor* pentru învăţarea şcolară, dar şi pentru conformarea la valorile şcolii ; procedeele motivaţionale pe care le pot aplica profesorii sunt extrem de diverse şi nu ne propunem nicidecum să epuizăm aici subiectul, ci doar să indicăm în ce mod unele dintre acestea devin factori inhibitori în devianţa şcolară ; astfel, motivarea elevilor se poate obţine prin :
- sublinierea utilităţii cunoştinţelor şi preocuparea de a folosi permanent achiziţiile învăţării şcolare pentru a explica diverse aspecte din viaţa elevilor, dar şi invers, folosirea evenimentelor de viaţă ale elevilor ca pretext pentru învăţarea şcolară ;

151. É. Debarbieux, *La violence dans la classe*, E.S.F., Paris, 1991, p. 149.
152. *Apud* G. Snyders, *Încotro merg pedagogiile nondirective. Autoritatea profesorului şi libertăţile elevului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 191.

- umanizarea disciplinelor, prin preocuparea pentru descrierea personalității marilor reprezentanți ai științei și culturii, precum și a contextelor care au contribuit la descoperiri științifice sau la creații artistice ;
- folosirea recompenselor ;
- preocuparea de a aduce în fața elevilor materiale audiovizuale interesante și informații noi ; în general, este mai motivantă orice metodă sau strategie didactică care le poate oferi elevilor mai multă libertate și care face să scadă vizibilitatea profesorului în clasă ;
- acordarea responsabilităților în instruire elevilor, în funcție și de opțiunile lor ; elevii pot căuta pe internet informații noi, pot deveni experți într-un domeniu etc. ;
- folosirea învățării prin cooperare și îmbinarea ei, în anumite contexte, cu competiția (vezi paragraful următor) ;
- propunerea de sarcini care să solicite și creativitatea elevilor, în paralel cu exercițiile de comprehensiune sau cu aplicațiile stereotipe.

Elevii cu probleme de comportament prezintă, în general, o motivație redusă pentru învățarea școlară ; a nu întreprinde nimic pentru a-i motiva să învețe la o anumită disciplină, presupunând că sunt suficient de maturi pentru a înțelege consecințele la care se expun dacă nu învață, reprezintă una dintre cele mai grave erori ale profesorilor ; a începe predarea fără motivarea prealabilă a elevilor stă, de cele mai multe ori, la originea problemelor de comportament din clasă, dar și la originea eșecului școlar ; întotdeauna elevii trebuie motivați pentru a se implica în învățare, iar posibilitățile de motivare pot fi identificate și în urma negocierii profesor-elev.

➢ *Ameliorarea strategiilor de management al clasei de elevi* ; managementul clasei reprezintă abilitatea de a organiza și planifica activitățile acesteia astfel încât să se asigure un climat favorabil pentru învățare, prin prevenirea problemelor de comportament și/sau rezolvarea lor eficientă atunci când acțiunile preventive au eșuat.

Prevenirea problemelor de comportament se realizează de obicei prin stabilirea setului de norme sau limite care vor regla activitatea și conduita elevilor, personalizarea clasei, crearea climatului afectiv pozitiv și implicarea activă a elevilor în viața școlară ; s-a constatat că cele mai multe incidente de conduită apar la începutul și la sfârșitul lecțiilor ; dificultățile în managementul clasei derivă din aceste incidente, care, dacă nu sunt abordate adecvat, escaladează constant de la exprimarea unei iritări minore până la confruntarea directă profesor-elev ; pentru a reduce sau a preveni asemenea incidente, psihologii[153] recomandă respectarea următoarelor patru reguli în managementul clasei : introducerea elevilor în activitate, încheierea activității, adaptarea resurselor învățării și alăturarea în sarcina de învățare.

Referitor la *introducerea elevilor în lecție*, s-a constatat că profesorii eficienți își încep lecțiile în liniște și prompt, nefiind doar preocupați ca toți elevii să-și ocupe locurile în clasă, ci și invitându-i efectiv să înceapă activitatea. Oferirea de sarcini scurte și simple, care cer recapitularea lecției precedente sau reamintirea abilităților necesare pentru activitatea următoare, le dă elevilor certitudinea că sunt capabili să se implice în noua activitate și, în același timp, că noua lecție le va crește competențele.

153. P. Cooper, C. Smith, G. Upton, *op. cit.*, pp. 119-121.

În vreme ce întreaga clasă s-a angajat în rezolvarea sarcinilor date, profesorul face prezenţa sau se ocupă de rezolvarea altor sarcini administrative, verifică disponibilitatea sau funcţionalitatea mijloacelor şi echipamentelor de care este nevoie pentru noua secvenţă de învăţare. Un început prea lent al lecţiei poate determina ezitarea elevilor sau pierderea interesului pentru noua activitate, în timp ce solicitările prea mari făcute în deschiderea lecţiei pot conduce la sentimente de teamă, de neputinţă, subiectul nou fiind perceput ca „prea dificil" şi deci incontrolabil; în acest fel, elevii îşi pot pierde interesul pentru învăţare şi se pot manifesta inadecvat.

Sfârşitul lecţiei este un alt moment în care probabilitatea incidentelor determinate de problemele de comportament ale elevilor este mare. De aceea, e important pentru profesori să distribuie acum sarcini sau activităţi în funcţie de nivelul abilităţilor elevilor. Profesorii care depăşesc cu bine acest moment controlează conduita elevilor prin instaurarea unei rutine în care: elevii trag concluzii cu privire la activitatea lor, se colectează în linişte materialele folosite, se creează oportunităţi pentru repetarea/fixarea temei abordate la lecţie, se dau temele pentru acasă în funcţie de nivelul abilităţilor elevilor, iar profesorul îşi exprimă încrederea în capacitatea elevilor de a rezolva temele cu succes.

Adaptarea resurselor învăţării este, de asemenea, o modalitate importantă de realizare a unui management eficient al clasei; stima de sine a elevilor, sentimentul autoeficienţei şi cel al controlului asupra învăţării depind în mare măsură de această abilitate a profesorului de a adapta resursele învăţării la trebuinţele elevilor. Profesorii eficienţi selectează conţinuturile cele mai potrivite pentru elevi, într-o gamă diversă, adaptată la diversitatea clasei, şi le distribuie în ordine. Ei sunt preocupaţi să realizeze diferenţierea în predare (subiect asupra căruia vom reveni, prezentându-l detaliat) şi nu se centrează pe „elevul mediu". În mod curent, se practică această centrare pe abilitatea medie din clasă, dar ineficienţa practicii respective rezultă din faptul că elevii cu abilităţi bine dezvoltate rămân nestimulaţi, în timp ce elevii cu abilităţi slab dezvoltate nu sunt motivaţi. De aceea, un profesor cu un bun management al clasei va evita această practică şi se va preocupa să ofere alternative de învăţare şi materiale suplimentare, pentru a combate plictiseala, tensiunile şi problemele de comportament. Elevilor cu rezultate şcolare slabe le va oferi rezumate ale subiectului, texte care identifică şi explică termenii-cheie şi conceptele etc. În paralel, profesorul eficient propune şi o varietate de aplicaţii sau moduri de răspuns; întabelarea informaţiilor, etichetarea, abstractizarea şi subdivizarea textelor etc. constituie o schimbare interesantă faţă de compunerea tradiţională sau exerciţiile de comprehensiune. Tot ca un suport pentru elevii cu abilităţi de învăţare slab dezvoltate, profesorii folosesc învăţarea în grupe mici sau învăţarea în cuplu, cooperarea în învăţare reducând frustrarea şi anxietatea acestei categorii de elevi.

A se alătura învăţării elevilor – spre deosebire de supravegherea lor – este o altă regulă valoroasă în managementul clasei. Pentru a aplica această regulă, profesorul trebuie să se preocupe de construirea unei relaţii bune cu elevii, pentru a-i face să-şi conştientizeze potenţialul. Elevii care rămân anonimi în cazul predării frontale se afirmă când sunt integraţi în grupuri de învăţare mici. Observând modul în care se implică în realizarea sarcinilor în cadrul grupurilor mici, profesorul reţine mai bine caracteristicile de personalitate ale elevilor şi devine mai capabil să organizeze viitoarele activităţi astfel încât să-i conducă pe elevi către conştientizarea propriului progres şi a propriei competenţe, care vor susţine efortul învăţării viitoare. Aşa cum vom arăta în

continuare, învățarea prin cooperare este mai motivantă, mai plăcută, însă, pe de altă parte, le poate oferi elevilor ocazia să se angajeze în diverse conduite deviante: comentarii răutăcioase, ignorare-ironizare, fricțiuni cu alți elevi. Profesorul poate interveni în aceste situații alăturându-se grupului, devenind resursă de învățare pentru grup, reamintind regulile ce trebuie respectate sau aplicând efectiv aceste reguli atunci când situația cere acest lucru.

În general, profesorii eficienți pun un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevilor și recurg la pedepse doar în cazul abaterilor repetate. Apelul prioritar la recompense este fundamentat psihologic pe trebuința de a satisface nevoia de securitate afectivă a elevilor. Nevoia de afecțiune a elevilor se poate satisface prin acordarea de atenție (elevii trebuie să fie conștienți de faptul că profesorii le remarcă prezența), prin acceptare, aprobare și atașament afectiv.

Recompensele pot întări încrederea elevilor în posibilitățile proprii, ajutându-i să-și dezvolte o imagine de sine pozitivă. Recompensele acordate în școală pot fi de natură materială (dulciuri, cărți, recompense simbolice, casete audio-video, jocuri, material sportiv etc.), recompense exprimate prin diverse activități (excursii, vizite, serate etc.), prin timp liber, sau recompense de ordin social (aprecierea publică, încredințarea unor responsabilități etc.). Distribuirea lor trebuie să țină cont de personalitatea, preferințele, vârsta elevilor, dar și de situația de învățare particulară. Acordarea recompenselor în scopul formării și fixării unor comportamente dezirabile la elevii cu conduite deviante trebuie să se facă respectându-se următoarele reguli[154]:

- recompensele trebuie să fie acordate imediat după producerea comportamentului dezirabil;
- trebuie să se precizeze motivul pentru care se acordă recompensa;
- pentru formarea unui nou comportament, recompensa trebuie acordată constant, ori de câte ori elevul manifestă comportamentul dorit;
- pentru fixarea comportamentelor noi, achiziționate deja de către elev, recompensa trebuie acordată cu intermitență, deoarece amânarea ei determină persistența elevului în manifestarea comportamentului dezirabil;
- recompensele trebuie adaptate la personalitatea elevilor;
- trecerea treptată de la recompensele externe la recompense interne, de tipul satisfacției personale pentru o anume reușită.

În planificarea acordării recompenselor, profesorii pot opta între următoarele două variante:

a) acordarea recompenselor pe baza unor rate de comportament, caz în care recompensa devine disponibilă după executarea de către elev a unui anumit număr prestabilit de comportamente; rata de comportament poate fi fixă (de exemplu, recompensa survine constant după două comportamente corecte) sau variabilă (recompensa devine disponibilă după manifestări comportamentale mai complexe și mai stabile din partea elevului), adaptată la situație, resurse, evoluția elevului; rata fixă de comportament s-a dovedit mai eficientă[155] în faza de învățare a comportamentelor dezirabile, în timp ce rata variabilă este mai eficientă în faza de consolidare a comportamentului corect recent achiziționat;

154. *Apud* D. Petrovai, G. Lemeni, *op. cit.*, pp. 198-199.
155. *Ibidem*, p. 199.

b) acordarea recompenselor pe bază de intervale: recompensa se oferă după un interval de timp prestabilit, care poate fi și el fix (de exemplu, o zi sau o săptămână de conduită ireproșabilă) sau variabil (când nu se specifică intervalul).

În cazul în care se apelează la sancțiuni, psihologii recomandă[156] respectarea următoarelor reguli:
- aplicarea pedepsei imediat după faptă, dar nu înainte de a discuta incidentul cu deviantul și de a-i solicita opinia privind tipul de sancțiune meritat;
- pedeapsa trebuie să fie educativă, adică să reprezinte o cale de îndreptare a conduitei sau de diminuare a consecințelor ei;
- pedeapsa trebuie precedată de un semnal de atenționare, de obicei de ordin verbal;
- aplicarea pedepsei trebuie să se facă într-o manieră calmă; ea nu trebuie nici să fie efectul descărcării nervoase de moment a profesorului, nici să fie dublată de resentimente sau ostilitate;
- pedeapsa trebuie să fie consistentă (să nu fie formală), însă nu degradantă; ea nu trebuie să umilească elevul sau să antreneze fenomenul de etichetare. Între sancțiunile cu efect educativ se numără interzicerea accesului la recompense pe perioade determinate de timp, micșorarea timpului liber, încredințarea de responsabilități suplimentare, de natură să-l facă pe deviant conștient de erorile sale de conduită.

➢ *Promovarea învățării prin cooperare corelată cu scăderea ponderii competiției.* I. Radu[157] observa că utilizarea excesivă a competiției ca formă de motivare se poate răsfrânge negativ în sfera relațiilor interpersonale, iscând sentimente de rivalitate, invidie, egoism, conflicte. Efectele psihologice și educaționale ale *folosirii competiției* în învățare sunt[158]:
- elevii se angajează în sarcina școlară pentru a obține un avantaj față de ceilalți, pentru a se afirma ca învingători;
- succesul depinde de combativitatea elevilor și le induce acestora ideea de confruntare; în această situație, valori precum adevărul sau performanța se estompează în fața ideii de învingător;
- sabotarea, obstrucționarea, inducerea în eroare a celorlalți elevi sunt tehnicile folosite pentru obținerea succesului în competiție;
- bucuria învingătorului și dezamăgirea celor ce au pierdut competiția sunt sentimentele dominante în final; competiția între elevi generează sentimente de satisfacție pentru nereușita colegilor care sunt percepuți ca rivali;
- statusul și valoarea unui elev depind de rezultatele obținute în competiție și mai puțin de trăsăturile sale de personalitate; valorizarea elevilor exclusiv după acest criteriu creează o stare generală de tensiune și insecuritate pentru elevi,

---

156. R.L. Curlwin, A. Amendler, *The Discipline Book. A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing Company, Reston, Virginia, 1980, pp. 131-165; W.J. Gnagey, *The Psychology of Discipline in Classroom*, Macmillan, New York, 1968, p. 195.
157. I. Radu, *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, p. 192.
158. D. Johnson, R. Johnson, *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, Minnesota, 1989, p. 82.

care nu se simt apreciați după calitățile lor, ci în funcție de niște rezultate ce depind mai mult de context decât de posibilitățile personale, context asupra căruia pot exercita un control limitat ;
- competiția întreține mai mult o motivație extrinsecă pentru învățare decât una intrinsecă ; elevii se implică în activitatea școlară motivați mai curând de câștigarea recompensei decât de dorința cunoașterii ;
- perceperea celorlalți colegi ca rivali duce la diminuarea gamei emoțiilor și sentimentelor pozitive, simpatetice, și face să predomine sentimentele negative – teama de eșec, invidia, lipsa de speranță –, alterându-se astfel climatul psihosocial al învățării.

Competiția în activitatea educațională nu este însă întotdeauna și în mod automat dăunătoare elevilor ; ea devine astfel numai atunci când recompensele puse în joc sunt limitate, iar criteriile de succes avantajează constant aceiași elevi, când este folosită ca bază exclusivă pentru ierarhizarea elevilor și valorizare și, de asemenea, când nu este combinată cu învățarea prin cooperare.

Promovarea *învățării prin cooperare*, indiferent de forma concretă – instruirea în cuplu, sistemul monitorial, *jigsaw*, tehnicile învățării în grupe mici, grupul de investigație –, este mai eficientă atât din punct de vedere instructiv, cât și formativ, deoarece :
- folosind elevii ca resursă de învățare, rolul profesorului se schimbă, ceea ce generează efecte benefice asupra climatului afectiv : el nu mai intervine ca autoritate, ci acționează ca organizator, animator, consultant, mediator, în funcție de situație ;
- învățarea devine activă și deci plăcută, motivantă intrinsec ; faptul că intervenția de tip directivă a profesorului se estompează le permite elevilor să se relaxeze și să se implice deplin în atingerea obiectivelor propuse ;
- învățând prin cooperare, elevii își formează atitudini și comportamente ce favorizează integrarea socială ;
- elevii învață mai eficient de la alți colegi decât din instruirea directă a profesorului, aspect demonstrat experimental[159], ce se explică prin faptul că elevii folosesc un vocabular mai accesibil și exemple mai relevante în raport cu vârsta lor ; elevii acceptă mai ușor lacunele, dificultățile și erorile colegilor lor comparativ cu profesorul ; ei înțeleg mai bine frustrările colegilor și pot dezvolta o motivație mai puternică pentru a realiza obiectivele, încercând să nu înșele încrederea pe care le-o arată profesorul ;
- elevii dezvoltă o stimă de sine mai puternică în situațiile învățării cooperative, comparativ cu situațiile instrucției directe[160].

Efectele psihopedagogice obținute prin *folosirea în clasă a învățării prin cooperare* sunt[161] :
- elevii se angajează în învățare urmărind un scop comun ; fiecare își realizează obiectivele propuse numai cu condiția ca și ceilalți colegi să le poată realiza ;
- succesul apare în urma efortului comun și a manifestărilor de solidaritate pentru realizarea scopului comun ;

159. Vezi UNICEF/UNESCO, *op. cit.*, pp. 167-168.
160. D. Lawrence, *op. cit.*, p. 14.
161. D. Johnson, R. Johnson, *op. cit.*, p. 43.

- cooperarea facilitează structurarea atitudinilor prosociale, precum : încurajarea colegilor, sprijinirea, implicarea, participarea, întrajutorarea ; facilitarea succesului colegilor apare în mod firesc, deoarece rezultatul echipei depinde de contribuţia fiecăruia şi determină astfel asumarea benevolă a responsabilităţilor de către elevi ;
- bucuria succesului devine în final sentimentul dominant, fiind împărtăşită cu toţi colegii ;
- valorizarea celorlalţi elevi rezultă ca o consecinţă firească, întrucât colegii nu mai sunt percepuţi ca rivali, ca obstacole în calea succesului personal, ci ca resurse pentru atingerea succesului ;
- statusul elevilor nu mai depinde doar de succes ; în învăţarea prin cooperare se ajunge mai uşor la înţelegerea şi aprecierea valorii colegilor, deoarece complementaritatea caracteristicilor psihologice şi abilităţilor elevilor este o condiţie a succesului într-o mare varietate de sarcini de învăţare ;
- învăţarea prin cooperare determină creşterea stimei de sine a elevilor, întrucât succesul este mai uşor de obţinut, învăţarea devine mai plăcută, iar eşecul, atunci când apare o astfel de situaţie, e mai uşor de suportat împreună cu ceilalţi, fiind totodată mai uşor de depăşit ;
- învăţarea prin cooperare se bazează pe o motivaţie intrinsecă ; elevii cooperează pentru realizarea cu succes a unei sarcini de învăţare, şi nu pentru a câştiga recompense.

➢ *Realizarea diferenţierii în predare.* Activităţile educative frontale, centrate pe transferul de cunoştinţe, încurajează conformismul intelectual, nu stimulează curiozitatea, asumarea de responsabilităţi şi devine astfel un demers constrângător şi frustrant pentru elevi. Diferenţierea urmăreşte înlesnirea învăţării individuale, dar într-un context larg, în colectiv. Nivelul de cunoştinţe ale unui elev ne spune numai ceea ce a fost în stare să realizeze elevul în urma unui anumit tip de învăţare, şi nu ne spune nimic despre celelalte capacităţi ale elevului sau despre şansele de dezvoltare în timp a acestor capacităţi. De aceea, se impune cu necesitate abordarea diferenţiată a elevilor, în funcţie de motivaţie şi stilul propriu de învăţare, şi găsirea acelor forme de organizare a învăţării care să permită folosirea elevilor ca resursă de învăţare pentru ceilalţi. În această perspectivă, diferenţierea poate fi înţeleasă ca un proces de unificare a elevilor, astfel încât ei să interacţioneze prin diversitatea cunoştinţelor şi experienţelor personale, a înclinaţiilor şi intereselor lor[162].

Diferenţierea se poate realiza pe baza grupării elevilor după diverse criterii, inclusiv în funcţie de opţiunea lor ; scopul diferenţierii este să le acorde elevilor anumite grade de autonomie, astfel încât ei să poată alege în privinţa învăţării. Folosind variantele învăţării prin cooperare, profesorii pot realiza în clasă diferenţierea prin :

- *natura setului de sarcini pentru grupuri diferite* ; în timp ce un elev poate lucra conform unui orar stabilit de profesor, altuia i se poate permite să lucreze independent şi să aleagă să treacă la o altă activitate, în funcţie de motivaţia proprie ;
- *folosirea flexibilă a timpului de către profesor*, care poate deveni mai eficientă când mai există un adult în clasă : un alt profesor, un consilier, un voluntar etc. ;

162. S. Hart, *Differentiation and the Secondary CURRICULUM. Debates and Dilemmas*, Routledge, Londra, 1996, p. 65.

- *folosirea comunicării în clasă* ; elevii care îndrăznesc rareori să se exprime în faţa întregii clase se pot deschide în grupurile restrânse de prieteni sau în conversaţii particulare cu adultul ; elevii care au dificultăţi de concentrare când lucrează individual pot fi stimulaţi de ocazia de a-şi discuta ideile împreună cu alţi colegi ;
- în măsura în care dotarea materială o permite, *organizarea resurselor* va reprezenta un alt mijloc de diferenţiere ; resursele (cărţi, dicţionare, enciclopedii, hărţi etc.) vor fi accesibile liber elevilor, care vor opera selecţii potrivit preferinţelor şi stilului de învăţare.

În aplicarea variantelor de diferenţiere, profesorii pot redirecţiona elevii spre o altă activitate dacă apreciază că cea prezentă este neproductivă, notându-şi să revină la activitatea abandonată cu o altă ocazie sau să o abordeze cu mijloace alternative ; ei le vor permite elevilor să aleagă singuri ordinea în care vor îndeplini sarcinile şi să negocieze timpul anticipat pentru o sarcină dacă s-a conturat un interes deosebit faţă de un anumit subiect.

➢ *Ameliorarea stimei de sine a elevilor.* Mulţi elevi ajung în şcoală având un nivel redus al stimei de sine, în timp ce alţii îşi diminuează stima de sine în urma eşecurilor şcolare. Cercetarea a dovedit că există o corelaţie pozitivă între stima de sine a unui elev şi rezultatele sale şcolare. Dincolo de rolul stimei de sine în performanţa şcolară, reţine atenţia aspectul următor : „Individul identifică stima de sine cu stima faţă de grup”[163], ceea ce sugerează că, dacă nu există preocupări din partea profesorului pentru menţinerea unui nivel acceptabil al stimei de sine la toţi elevii, motivaţia conformării acestora la valorile grupului şcolar se va micşora, iar problemele de comportament se vor înmulţi.

Profesorii (în special profesorii consilieri) pot interveni pentru întărirea stimei de sine a elevilor prin aplicarea unor programe de consiliere sau prin tehnicile ascultării active în timpul predării-învăţării. Programul special de consiliere se va desfăşura numai cu acei elevi identificaţi prin anumite instrumente (de regulă, chestionare) ca având un nivel al stimei de sine inacceptabil. Susţinut de psihologul şcolii, profesorul va introduce acest program în aşa fel încât elevii să nu devină suspicioşi ; de exemplu, profesorul le poate explica elevilor că a observat că unii dintre ei par a fi nefericiţi în clasă şi a decis să-i ajute să se simtă mai bine.

Realizarea unui astfel de program de consiliere presupune respectarea succesiunii câtorva *etape*[164] :

a) identificarea elevilor cu stimă de sine scăzută ; aceştia pot fi copii abuzaţi în familie, cu imaturitate socială, cu eşec şcolar etc. ;
b) formarea grupului de lucru, care va include maximum opt elevi ;
c) explicarea programului prin convorbiri individuale cu fiecare participant ;
d) redirecţionarea elevilor care rezistă la invitaţia profesorului de a participa la program către alte proiecte de consiliere ;

163. G. Allport, *Structura personalităţii umane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 128.
164. D. Lawrence, *op. cit.*, pp. 95-96.

e) stabilirea regulilor grupului, ca, de exemplu: nimeni nu abandonează grupul, profesorul are ultimul cuvânt etc.

După parcurgerea acestor etape, vor desfășura în cadrul proiectului următoarele tipuri de *activități*:

a) *activități de câștigare a încrederii*; acestea se bazează pe lucrul în perechi, fiecare pereche trebuind să îndeplinească o sarcină care presupune cooperarea între parteneri; după aceea, grupul reunit discută despre sentimentele membrilor săi, dacă au avut încredere în partener, de ce nu au încredere în unii oameni, ce calități au persoanele în care au încredere etc.; necesitatea acestui tip de activități decurge din faptul că elevii cu stimă de sine scăzută nu au încredere în propriile posibilități și, de regulă, ajung foarte rar să aibă încredere în ceilalți; pe de altă parte, următoarele activități din programul de consiliere se bazează pe dobândirea sentimentului de încredere în ceilalți și în sine.

b) *activități de exprimare a sentimentelor*; elevii sunt invitați să reflecteze asupra situațiilor școlare care le induc anumite sentimente, după care fiecare va fi încurajat să facă, în fața grupului, comentarii pozitive și negative despre viața școlară; alte variante ar fi: completarea unei liste cu situațiile tipice care le provoacă cele mai puternice sentimente, identificarea unui sentiment exprimat nonverbal de un membru al grupului etc.;

c) *activități de* feedback *pozitiv*, care îi invită pe elevi să găsească, în diverse contexte, ceva pozitiv de comentat la personalitatea și conduita fiecărui coleg din grup;

d) *activități de asumare a riscurilor*, întemeiate pe jocul de rol, în care fiecare participant este invitat să se identifice cu un expert, erou, campion etc.

Fiecare dintre aceste activități combate eficient manifestările tipice asociate stimei de sine scăzute; însăși conceperea programului ca formă de consiliere în grup are un efect terapeutic, elevii descoperind că nu sunt singurii cărora le este teamă de anumite situații, deci că nu sunt diferiți de colegi. Efortul și timpul cerut pentru aplicarea unui asemenea program se justifică, întrucât, pe de o parte, elevii cu o stimă de sine înaltă se implică mai ușor în efortul de a-și schimba conduita, își asumă autocontrolul și cooperează mai eficient cu profesorul, iar pe de altă parte, educația nu se reduce doar la formarea abilităților cognitive la elevi, ci înseamnă și a-i ajuta să se cunoască și să se accepte.

Creșterea stimei de sine prin folosirea ascultării active în timpul predării se bazează pe stabilirea unei relații pozitive cu elevii, pe atitudinea încurajatoare a profesorului vizavi de exprimarea sentimentelor de către elevi, pe cultivarea sincerității în relația pedagogică, pe respectul față de perspectiva elevului asupra situației de învățare și pe acceptarea necondiționată a elevului. Preocuparea constantă pentru încurajarea elevilor, pentru aprecierea lor pozitivă, precum și pentru abținerea de la etichetări sau de la jignirea elevilor va induce într-o mai mare măsură stima de sine la elevi și, de aceea, trebuie asumată de fiecare profesor.

➢ *Ameliorarea comunicării pedagogice.* Transmiterea și însușirea valorilor reprezintă un fenomen specific uman, bazat pe logica relațiilor interpersonale, iar relația pedagogică este o ipostaziere a acestora în contextul educației formale. Profesorii care percep

elevii ca pe nişte fiinţe dependente de ştiinţa lor, lipsite de iniţiativă şi care aşteaptă totul de la adult vor privilegia instrucţia bazată pe expunere sau pe cursul magistral. În aceste condiţii, comunicarea pedagogică se va reduce doar la conţinutul de transmis, iar registrul folosit va fi eminamente imperativ. Nu este surprinzător că, în aceste condiţii, elevii au impresia că şcoala îi menţine la stadiul infantil, în loc să le favorizeze maturizarea[165]. Pentru a obţine o relaţie pedagogică de calitate, elevul trebuie invitat la autoexprimare, la comunicare în general, trebuie să vadă că profesorul este interesat şi capabil să-i asculte opiniile. Pentru ca la un act de violenţă (aşa cum sunt percepute de către elevi indiferenţa profesorului, absenţa comunicării şi/sau formalismul său excesiv) elevul să nu răspundă cu un altul, acestuia trebuie să i se dea posibilitatea să exprime ceea ce simte, să iniţieze schimbări, să înţeleagă şi punctul de vedere al celuilalt.

Jean-Claude Abric propune o demonstraţie excelentă a modului în care atitudinea celui cu iniţiativă în procesul comunicării – în cazul nostru, profesorul – influenţează sentimentele şi reacţiile celui ce ascultă şi dă replica[166]. Profesorul poate avea, în comunicarea cu elevii, una dintre următoarele atitudini :

a) *atitudinea de interpretare*, care constă în a exprima pentru elev, atunci când se analizează o conduită deviantă, motivele ascunse care l-au determinat să spună sau să facă ceva prohibit de normele şcolare ; este tipul de atitudine care premerge intervenţia în scopul diminuării problemei de comportament respective ; atitudinea de interpretare accentuează diferenţa de statut dintre profesor şi elev şi creează o situaţie de dependenţă a celui interpretat faţă de cel ce interpretează ; în acest caz, consecinţele asupra exprimării elevului sunt :

- refuzul de a accepta interpretarea profesorului, care este percepută ca o formă de agresivitate ;
- blocarea exprimării elevului, cu atât mai mult cu cât interpretarea făcută este corectă, caz în care elevul recurge la mecanismele sale de autoprotecţie a stimei de sine ;
- canalizarea discursului elevului în direcţia dorită de profesor.

Se poate observa că nici una dintre aceste consecinţe nu conduce la găsirea unei soluţii optime pentru diminuarea problemei de comportament, tipul de comunicare bazat pe atitudinea de interpretare a profesorului fiind cu totul ineficient ;

b) *atitudinea de evaluare*, care constă în formularea unei judecăţi de valoare, pozitivă sau negativă, despre ceea ce face sau spune elevul ; în cazul elevilor cu dificultăţi de comportament, de cele mai multe ori, judecăţile de valoare exprimate de profesori sunt negative ; atitudinea de evaluare în comunicarea cu elevii structurează tot o relaţie de dependenţă a elevului faţă de profesor, similară celei care apare în situaţia de interpretare, bazată pe aceeaşi poziţie de superioritate a profesorului faţă de elev ; consecinţele posibile asupra exprimării şi conduitei elevilor sunt, în acest caz :

- blocarea comunicării elevului, când judecata de valoare este negativă ;
- orientarea exprimării/conduitei elevului, în cazul evaluării pozitive ;

165. S. Amégan, *Pour une pédagogie active et créative*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1988, p. 135.

166. J.-C. Abric, *Psihologia comunicării. Teorii şi modele*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, pp. 38-49.

– agresivitatea elevului, când evaluările negative şi, mai ales, maniera în care sunt comunicate depăşesc limita de suportabilitate a acestuia ; singura reacţie acceptabilă în rezolvarea problemelor de comportament este orientarea exprimării elevului, ceea ce ar presupune din partea profesorilor capacitatea de a formula ideile negative într-un mod pozitiv, precum şi abilitatea de a sesiza permanent ceva pozitiv de comentat în situaţiile de devianţă şcolară ;

c) *atitudinea de ajutorare sau de consiliere*, care constă în a propune soluţii elevilor, în funcţie de ceea ce exprimă ei ; şi această atitudine creează tot o relaţie de dependenţă între elevi şi profesor ; cu cât profesorul consiliază mai mult, cu atât dependenţa elevului consiliat faţă de consilier creşte ; consecinţele posibile ale acestei atitudini sunt :

– inducerea unei superficialităţi a discursului elevului, deoarece profesorul oferă soluţia, tutelează şi reduce posibilităţile elevului de a-şi rezolva singur problema de comportament, asumându-şi responsabilitatea ce derivă de aici ;
– orientarea comunicării în direcţia soluţiilor propuse de profesor ;
– în cazul în care atitudinii de consiliere i se adaugă şi atitudinea de liniştire a profesorului – exprimată prin minimalizarea problemei elevului –, elevul poate trăi sentimentul intens al lipsei de înţelegere a experienţei sale de viaţă de către profesor, şi acest lucru determină fie agresivitate, fie blocarea comunicării ; paradoxal, nici în efectele comunicării întemeiate pe atitudinea de consiliere nu se pot găsi puncte de sprijin pentru reducerea eficientă a problemelor de comportament ale elevilor ;

d) *atitudinea de chestionare sau de anchetă*, care constă în adresarea de întrebări de către profesor pentru a-l ajuta pe elev să se exprime ; întotdeauna în situaţiile în care monopolul asupra întrebărilor îl deţine profesorul, comunicarea accentuează diferenţa de statut dintre participanţii la situaţia de comunicare ; se ajunge, astfel, la aceeaşi relaţie de dependenţă a elevului chestionat faţă de profesorul anchetator ; consecinţele asupra exprimării elevilor sunt în acest caz :

– superficialitatea răspunsului şi implicării elevului în comunicare ;
– canalizarea şi manipularea exprimării elevilor prin formularea întrebărilor, tipul de întrebări folosite sau ordinea întrebărilor ; profesorii manifestă tendinţa de a pune acele întrebări care concordă cu interpretarea lor asupra situaţiei şi le evită pe cele care nu se potrivesc cu aceasta, astfel încât, dacă persistă în atitudinea respectivă, vor ajunge în final să găsească numai argumente ce rimează cu viziunea lor, iar adevărata semnificaţie a conduitei deviante le va scăpa ; cu cât profesorul pune mai multe întrebări, cu atât şansele unei aprofundări a înţelegerii situaţiei scad, iar canalizarea răspunsurilor elevilor creşte ; întrebările închise, care cer un răspuns factual, precis, limitează posibilităţile elevilor de a se exprima liber, profund şi cu sinceritate ;

e) *atitudinea de comprehensiune*, care constă în a-i arăta elevului un interes autentic ; ascultarea din partea profesorului este justificată de dorinţa de a-l înţelege pe elev, nu de dorinţa de a-l judeca ; atitudinea de comprehensiune presupune folosirea reformulărilor pentru a se controla permanent fidelitatea înţelegerii mesajului elevului

și pentru aprofundarea înțelegerii; această atitudine determină dependența profesorului față de elev, în sensul că el reformulează ceea ce exprimă elevul, fiind centrat pe reprezentarea/interpretarea acestuia asupra situației; consecințele asupra comunicării și conduitei elevului sunt:

- crearea unui climat relațional care încurajează exprimarea elevilor, reducând intervenția mecanismelor lor de apărare, deoarece elevii nu se mai simt evaluați, chestionați, interpretați, dominați;
- aprofundarea exprimării elevilor, ca reacție opusă canalizării/orientării exprimării; absența cadrului evaluativ îl încurajează pe elev să aibă inițiative, să-și analizeze sentimentele și comportamentul în profunzime, căutând să-și explice mecanismele sau motivele care l-au condus la o anumită conduită;
- diminuarea interpretării, în sensul că profesorul poate rămâne centrat exclusiv pe spusele elevului, fără a căuta să identifice și alte rațiuni ale problemei de comportament.

Este evident că situația optimă de comunicare este cea care îi permite elevului să se exprime liber și să fie ascultat. Ascultarea optimă este cea comprehensivă; când profesorul înțelege importanța exprimării libere și sincere a elevului, el poate ajunge să-și controleze reacțiile spontane – de evaluare, interpretare, interogare – și să încurajeze la maxim comunicarea autentică cu elevii. Agresivitatea și problemele de comportament apar în clasă tocmai atunci când elevilor nu li se îngăduie să se exprime liber.

Comunicarea pedagogică eficientă se bazează deci pe tehnicile ascultării active și se definește prin atitudinea deschisă și apropiată a profesorului față de elevi și de problemele lor, prin respectul acordat necondiționat celor care sunt considerați parteneri în demersul educativ. Acestea sunt condițiile de bază pentru un învățământ comprehensiv și individualizat. O altă condiție este prezența unor efective reduse de elevi în clasă; învățarea devine mai eficientă dacă pornește de la motivația elevilor, de la orizontul lor de așteptare, or, acestea nu pot fi cunoscute decât prin dialog.

O grilă de analiză a eficienței stilului de comunicare al profesorului ne este oferită de următoarea listă de control, elaborată de C.J. Travis și C.L. Cooper[167]:

- comportamentul nonverbal:
  - profesorul are tendința de a adopta o manieră închisă când se adresează elevului, de exemplu, își încrucișează brațele, are o postură retrasă, stă la distanță de elevi etc.;
  - profesorul folosește/nu folosește contactul „ochi-în-ochi" cu elevii;
  - profesorul zâmbește mult/puțin/deloc;
  - tonul vocii sale este ridicat, agresiv, sau blând, afectuos;

- abilitățile de ascultare:
  - profesorul își permite/nu-și permite să fie distras de la subiectul lecției și să asculte relatările opiniilor elevilor relativ la alte probleme decât cele specifice situației educative;

167. C.J. Travis, C.L. Cooper, *Teachers under Pressure: Stress in the Teaching Proffession*, Routledge, Londra, 1995, pp. 195-196.

- profesorul poate/nu poate identifica sentimentele elevului când acesta i se adresează ;
- profesorul poate/nu poate încorpora în *feedback*-ul pe care îl oferă elevilor sentimentele pe care le-a identificat la aceştia ;
- profesorul poate/nu poate parafraza afirmaţiile elevilor, exprimând empatie ;

• stabilirea încrederii prin comunicare :
- profesorul comunică/nu comunică verbal sau nonverbal că are încredere în elevi ;
- profesorul poate/nu poate să-şi exprime propriile sentimente în mod liber în faţa elevilor ;
- elevii apreciază/nu apreciază corect ce fel de persoană este profesorul ;
- profesorul comunică/nu comunică frecvent elevilor că este interesat de persoana lor ;

• atitudinea pozitivă faţă de elevi :
- profesorul poate/nu poate rezolva dificultăţile de comportament ale elevilor fără să le reducă stima de sine, adică fără să-i umilească sau să le reducă încrederea în ei înşişi ;
- profesorul este/nu este capabil să-şi reformuleze ideile într-un mod pozitiv ;
- profesorul foloseşte mai mult fraze negative/pozitive ;
- profesorul foloseşte/nu foloseşte o varietate de fraze pozitive, ci doar câteva ;

• dezvoltarea expectanţelor pozitive faţă de elevi :
- profesorul comunică/nu comunică faptul că are încredere în posibilitatea elevilor de a învăţa şi de a obţine succesul ;
- profesorul comunică/nu comunică elevilor că se aşteaptă ca ei să se comporte civilizat ;
- profesorul poate/nu poate comunica aşteptările sale elevilor fără să recurgă la comenzi sau la implorare ;
- profesorul este/nu este capabil să încurajeze gândirea independentă a elevilor.

➢ *Informarea sistematică a elevilor asupra obiectivelor urmărite, asupra criteriilor de evaluare şi a nivelului de exigenţă la care se va raporta profesorul.* Respectându-se această recomandare elementară, procedându-se astfel zi de zi, va putea să dispară sentimentul elevilor că ei şi profesorii formează două tabere diferite, care urmăresc interese diferite, chiar opuse. O conduită responsabilă a elevului în procesul de învăţare presupune cunoaşterea şi înţelegerea scopului şi obiectivelor învăţării, sesizarea utilităţii, finalităţii practice a acesteia şi posibilitatea de a se autoevalua în raport cu obiectivele urmărite. În al doilea rând, prezentarea/negocierea obiectivelor sunt premise ale diferenţierii şi ale învăţării prin cooperare. Profesorii care, pentru a „câştiga timp", sar peste această etapă, le fac mari deservicii elevilor şi tensionează relaţia pedagogică.

➢ *Propunerea unor expectanţe academice mari, dar nu nerezonabile* este un alt mod de a construi o relaţie pedagogică armonioasă. Nivelul exigenţelor trebuie stabilit/negociat de fiecare profesor în funcţie de constrângerile existente (de exemplu, dacă disciplina respectivă este sau nu obiectul evaluării la examenele finale, resursele de învăţare disponibile, motivaţia pentru obţinerea performanţei la disciplina respectivă etc.), de posibilităţile intelectuale, de resursele de timp şi materiale ale elevilor, de motivaţiile lor. Practica unor profesori care nu ţin cont de responsabilităţile elevilor la

alte discipline și pretind ca elevii să-și investească toate resursele de timp și energie doar pentru a realiza nivelul minim admisibil la propriile discipline este deosebit de frustrantă pentru elevi; ea va genera conflictualizarea relației pedagogice și devianță școlară.

2. *Să mențină contactul cu familia elevului*, în cazul în care părinții respectivi nu sunt implicați în parteneriatul școală-familie; aceasta este o modalitate eficientă de prevenire a devianței școlare, deoarece: cauzele conduitelor deviante își pot avea originea în caracteristicile mediului familial, de unde și importanța cunoașterii lor, iar cooperarea cu familia elevului permite un control mai eficient asupra conduitei elevului. Colaborarea cu familia elevului presupune efectuarea de vizite la domiciliu și întâlniri cu părinții ori de câte ori evoluția școlară a acestuia (atât în plan academic, cât și comportamental) impun acest lucru. Sprijinit de psiholog/consilier sau de asistentul social școlar, profesorul va decide împreună cu părinții modalitățile adecvate de intervenție pentru depășirea dificultăților de adaptare școlară. Colaborarea cu familia poate urmări o finalitate general-educativă sau poate fi de ordin metodologic, pentru a abilita familia să poată da un sprijin competent elevului în realizarea sarcinilor școlare, dacă elevul are rezultate școlare slabe persistente la o anumită disciplină; în acest sens, profesorul va arăta părintelui ce și cum s-a lucrat în clasă și va preciza sarcina și maniera ei de realizare acasă. Tot prin consultare, profesorii și părinții vor stabili un program de modelare comportamentală pentru elev, identificând cele mai potrivite recompense/sancțiuni și modalitățile de supraveghere a conduitei sale.

Un exemplu interesant de colaborare între profesor/școală și părinți în scopul ameliorării conduitei școlare a elevilor este cel descris de C. Bartollas[168]; acest program de colaborare se aplică în școlile din Oregon, SUA, și a fost inspirat de observarea faptului că părinții elevilor agresivi nu aveau o reprezentare corectă asupra rolului lor parental și nu probau un atașament substanțial față de copii. Programul îi aduce pe acești părinți la școală, unde lucrează cu psihologul, consilierul, asistentul social pentru a învăța cum să interacționeze cu copiii, cum să-și schimbe comportamentul și cum să modifice și comportamentele indezirabile ale copiilor. Inițial, părinții parcurg un text despre relația complexă părinte-copil și consecințele ei asupra structurării personalității copilului, după care ei selectează un comportament specific al copilului pe care vor să-l reducă, cu ajutorul profesioniștilor. Scopul colaborării este de a învăța părinții cum să observe și să înregistreze comportamentul copilului, cum să administreze recompensele și pedepsele într-un mod eficient. Membrii personalului școlii implicați în program comunică sistematic cu părinții, prin telefon și vizite la domiciliu, iar părinții sunt stimulați să participe la module educative structurate, la activitățile organizate de comitetul de părinți, la atelierul de lucru al părinților, pe diverse teme.

Eficiența unor asemenea forme de colaborare în scopul reducerii comportamentelor perturbatoare ale elevilor depinde, din păcate, de o serie de condiții; părinții care au cea mai mare nevoie de asistență, susținere și servicii specializate pentru a ghida comportamentul copilului sunt, în general, cei care nu vin la școală, fiind total indiferenți față de evoluția școlară a copilului lor. Orice formă de colaborare cu familia este ineficientă dacă părinții nu sunt interesați, au probleme grave de altă natură, se

168. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 538.

află în situaţii de criză conjugală sau existenţială, sunt dependenţi de alcool sau, pur şi simplu, sunt incapabili să stăpânească abilităţile educaţionale de bază. În cazurile în care colaborarea cu familia este imposibilă, iar conduita elevului dobândeşte periculozitate socială, sau în cazul în care copilul suferă forme severe de abuz în familie, devine obligatorie solicitarea de către profesor a intervenţiei asistenţei sociale.

Un alt aspect important în contactul profesor/şcoală-părinte în cazul elevilor cu probleme de comportament vizează *conştientizarea părinţilor cu privire la rolul mass-media* în structurarea acestor probleme şi abilitarea părinţilor de a controla impactul programelor de televiziune asupra psihicului şi conduitei copilului. Încercarea de a schimba comportamentul nepotrivit al copilului printr-un management eficient al conduitei sale poate fi afectată negativ de influenţa modelelor de comportament agresive, prezentate de mass-media. De aceea, profesorii trebuie să le arate părinţilor că:

a) acceptarea violenţei manifeste în programele de televiziune conduce la un comportament agresiv;
b) abundenţa de conduite violente din mass-media structurează convingerea că lumea este mai violentă şi mai periculoasă decât în realitate; această convingere conduce fie la anxietate, fie la acceptarea/justificarea violenţei;
c) insensibilitatea faţă de conduitele violente poate avea ca rezultat scăderea probabilităţii implicării copilului în acţiuni în favoarea victimelor violenţei;
d) cu cât vizionează mai multe materiale violente, cu atât copiii caută forme de violenţă extremă pentru a obţine acelaşi efect psihologic şi a fi, astfel, stimulaţi.

Părinţii pot fi învăţaţi cum să supravegheze mesajele din mass-media care influenţează copilul şi cum să intervină pentru a limita efectele nedorite. S-a demonstrat[169] că, pentru a preveni efectul de învăţare socială a violenţei în urma vizionării programelor cu scene de violenţă, este eficientă nu atât limitarea/interzicerea accesului copiilor la aceste programe, cât medierea mesajului lor de către părinţi. În jurul vârstei de 2-3 ani copiii îşi dezvoltă preferinţele pentru anumite programe de televiziune şi dobândesc obiceiul de a viziona diverse emisiuni. Dacă, începând de la această vârstă, părinţii vizionează împreună cu copiii emisiunile cu scene de violenţă şi manifestă o atitudine critică, de dezaprobare a acestor conduite, sugerând permanent căi alternative de rezolvare a situaţiilor, probabilitatea de a copia această atitudine de către copii creşte semnificativ.

Dezinteresul părinţilor faţă de timpul pe care copiii îl petrec în faţa televizorului şi faţă de programele vizionate este definit ca o formă de neglijare a copilului. La şcoală, profesorii le vor sugera părinţilor diverse căi[170] de a controla efectul mass-media asupra comportamentului copiilor, dintre care reţinem:

– supravegherea tipurilor de emisiuni vizionate de copii şi respectarea semnelor de avertizare ce marchează emisiunile interzise minorilor;
– să nu instaleze televizoare în camera copilului;
– să devină un exemplu pentru copil, urmărind programe nonviolente;
– să stabilească anumite limite vizând timpul petrecut în faţa televizorului în fiecare zi, precum şi tipul de programe vizionate;

169. R.G. Slaby, W. Roedell, D. Arezzo, K. Hendrix, *Early Violence Prevention. Tools for Teachers of Young Children*, National Association for the Education of Young Children, Washington D.C., 1995, pp. 170-171.

170. P. Occhiuzzo-Giggans, B. Levy, *op. cit.*, pp. 34-38.

- să devină spectatori critici ai programelor de televiziune și să-i învețe și pe copii să decodifice sau să contracareze mesajele emisiunilor sau mesajele publicitare ; de exemplu, părinții pot învăța să-și întrebe sistematic copiii : „Cine e prejudiciat sau rănit aici ? ", „Crezi că așa se petrec lucrurile și în viața reală ? ", „De ce crezi că producătorii au ales această muzică ? ", „Cum sunt portretizați femeia și bărbatul în filmele violente sau chiar în desenele animate ? " etc. ; sesizarea și înțelegerea acestor aspecte fac din copil o țintă mai puțin vulnerabilă în fața modelelor negative de conduită prezentate în mass-media sau în fața reclamelor publicitare ;
- să limiteze accesul copiilor pe internet și să-i încurajeze să spună dacă au întâlnit mesaje amenințătoare sau obscene ;
- să încurajeze vizionarea emisiunilor cu un potențial educativ prețios.

De asemenea, părinții trebuie consiliați de profesori să supravegheze anturajul copilului și să încurajeze integrarea lui în grupuri de covârstnici preocupați de activități convenționale, nondeviante.

3. *Să investigheze interacțiunile directe dintre elevi și dintre elevi și grupul informal.* Pentru elevii cu eșec școlar, marginalizați de profesor și colegi, grupul de prieteni devine principala sursă de securitate emoțională, stimulare, acceptare și succes. Conduitele deviante sunt pentru astfel de grupuri o expresie a opoziției lor față de școală, instituția care i-a marginalizat și devalorizat. De aceea, aplicarea periodică a unui chestionar sociometric permite depistarea precoce a elevilor inadaptați, care trebuie să devină ținta demersurilor de reintegrare inițiate de profesor. În aceste cazuri, profesorul va acorda o importanță egală următoarelor componente ale intervenției : satisfacerea nevoii de respect și afecțiune a elevului, prin exerciții de valorizare și de consolidare a stimei de sine, implicarea sa în forme ale învățării cooperative, conferirea de responsabilități, remotivarea pentru învățarea școlară, stimularea relațiilor cu elevii care reprezintă modele pozitive de comportament și de succes academic.

4. *Să pună un accent mai mare pe educația morală.* Nu avem în vedere cursul sau lecția clasică de educație morală, ci preocuparea constantă a tuturor profesorilor de a sublinia permanent valorile morale conexe specialității lor ; această preocupare poate începe cu grija de a oferi un bun exemplu de moralitate elevilor, continuând cu interesul pentru valorile morale implicite în relațiile dintre elevi, dintre elevi și profesor, până la prelucrarea morală a evenimentelor sau incidentelor din clasă sau a evenimentelor prezentate în mass-media. Educația morală are o valoare intrinsecă de prevenire a tulburărilor comportamentale[171], deoarece majoritatea devianților prezintă o structurare deficitară a noțiunilor și judecăților morale. În funcție de stadiul atins în dezvoltarea personalității elevului, profesorul poate folosi una dintre metodele[172] : explicația morală, povestirea, convorbirea morală, dezbaterea etică, problematizarea, studiul de caz, supravegherea, exercițiul, sancționarea.

171. M. Neagu, „Intervenția în cazul handicapului de comportament", în E. Verza (coord.), *Ghidul educatorului*, Universitatea București, Departamentul de Psihopedagogie, DPCEU/ PHARE, Componenta 2, Formare de personal, 1997, p. 130.

172. I. Grigoraș, I. Stan, „Educația moral-civică (formarea moralității și civismului)", în A. Neculau, T. Cozma, *op. cit.*, pp. 83-90.

Când este vorba despre elevii devianţi, antrenamentul moral cere un demers specific[173], având patru etape, asemănătoare cu structura studiului de caz :

a) prezentarea unei dileme morale ; educatorul clarifică circumstanţele, defineşte natura dilemei ;
b) elevii îşi prezintă opiniile privind acţiunea pe care personajul dilemei trebuie să o realizeze, argumentându-le ;
c) centrarea dezbaterii pe valorile morale implicate în dilemă, scopul urmărit fiind ca elevii să-şi mărească ataşamentul pentru valorile universale, să-şi dezvolte capacitatea de înţelegere a altor opinii decât cele personale, să-şi dezvolte empatia ;
d) exprimarea opiniilor proprii şi asumarea unor poziţii individuale de către elevi ; fiecare elev este invitat să reflecteze din nou asupra problematicii discutate şi să decidă în privinţa unei acţiuni/linii de conduită ; scopul acestei etape nu este de a se ajunge la un consens, ci de a exersa capacitatea de reflecţie a elevilor, pentru a înţelege toate implicaţiile morale ale dilemei.

De asemenea, jocul de rol şi empatia experimentată în timpul realizării sale determină progrese în raţionamentul moral al elevilor. Jocul de rol şi dramatizarea sunt motivante, oferă un cadru securizant de explorare a valorilor, se situează undeva între joc şi seriozitate ; ele reprezintă pentru tineri o oportunitate preţioasă de a explora şi exprima social ceea ce cred că se petrece în jurul lor[174]. În felul acesta, ei îi dau profesorului posibilitatea de a le înţelege universul valoric şi de a interveni, ordonându-l pe coordonatele moralităţii.

5. *Să aplice anumite tehnici de persuadare pentru inducerea complezenţei, precum şi anumite tehnici de manipulare.* Acestea se vor folosi numai în scop terapeutic, în interesul elevilor, în situaţia în care ei au dezvoltat *pattern*-uri de rezistenţă puternică faţă de tot ceea ce propune profesorul. În aceste condiţii, aplicarea unor asemenea tehnici va reprezenta un preambul la acţiunea de reconstruire a motivaţiei elevilor pentru participarea la activităţile şcolare şi pentru conformarea la normele şi valorile şcolare. Marea majoritate a profesorilor europeni investigaţi la începutul anilor '90[175] s-au declarat dezarmaţi în faţa devianţei şcolare, eşecului şcolar, violenţei, eterogenităţii colectivelor de elevi, acuzând, concomitent, absenţa din formarea lor psihopedagogică a unor instrumente de asemenea natură.

În situaţiile de acest fel, recurgerea la ameninţări sau la pedepse pentru a „înfrânge" rezistenţa elevului poate echivala cu distrugerea stimei sale de sine, antrenând fenomene patologice : depresie, suicid etc. Pe de altă parte, un comportament care se produce doar ca efect al unor presiuni externe nu va reprezenta un succes educativ ; presiunea este un instrument de influenţare eficace pe termen scurt, în sensul că permite atingerea unor obiective educative, dar nu este şi eficient, deoarece efectele lui sunt limitate în timp, iar din punct de vedere economic este costisitor[176]. Spre deosebire de aceasta,

173. V. Preda, *op. cit.*, pp. 105-106.
174. Vezi M. Flening, *Starting Drama Teaching*, David Fulton Publishers, Londra, 1996, p. 31.
175. R. Rivière, *op. cit.*, p. 73.
176. V. Yzebert, O. Corneille, *La persuasion*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1994, p. 15.

persuasiunea – ca act de comunicare ce vizează să modifice starea cognitivă a unui subiect în condițiile în care acesta își conservă (sau crede că își conservă) o anumită libertate – este o metodă mai eficientă ; obiectivul urmărit antrenează efecte de lungă durată, deoarece modificarea comportamentului se realizează prin intermediul adeziunii și interiorizării[177].

În școală, principalele variabile de care depinde succesul aplicării tehnicilor de persuadare sunt : prestigiul profesorului, gradul de dezacord dintre profesor și elev, dimensiunea grupului care se află în dezacord cu profesorul, puterea intrinsecă de convingere a modelului propus. În funcție de aceste variabile, pentru a induce complezența, profesorul ar putea recurge fie la „tehnica piciorului în ușă", fie la „tehnica piciorului în nas"[178].

Tehnica piciorului în ușă presupune obținerea conformării subiectului la o cerere de mică importanță ; o dată obținută aprobarea sa pentru o cerere nesemnificativă, crește probabilitatea ca subiectul să accepte și o solicitare importantă, prezentată la un anumit interval de timp și reprezentând ceea ce manipulatorul urmărea de fapt să obțină de la bun început. Tehnica piciorului în nas cere ca inițiatorul să ceară mai întâi subiectului o favoare extremă, exagerată, suficient de mare pentru a fi refuzată ; după refuz, se formulează imediat o altă cerere, mai puțin importantă, reprezentând adevăratul obiectiv urmărit de manipulator ; experiența arată că, de cele mai multe ori, în acest caz cererea va fi acceptată. Cele două tehnici de manipulare se pot folosi în negocierile profesor--elevi, atunci când poziția elevilor este inacceptabilă din punct de vedere educațional, ca parte componentă în strategiile de management al clasei sau în desfășurarea programelor de modelare a comportamentelor dezirabile, care să le substituie pe cele indezirabile.

Tot în scopul inducerii conformismului, se mai pot folosi tehnica subtilității discursului convingător – în special de către profesorii cu o bună abilitate verbală – și tehnica „utilizării dinamice a grupului", care se bazează pe identificarea liderului informal al clasei, a principalelor grupuri informale și a relațiilor dintre ele. Variantele de acțiune sunt multiple și se vor alege în funcție de obiectivul urmărit, de condițiile sociale și de natura dezacordului.

Folosirea grupului ca mijloc de terapie și dezvoltare personală a fost fundamentată teoretic de K. Lewin[179] ; în teoria dinamicii grupului, creată de el, se afirmă că, în mare măsură, comportamentul individului depinde atât de variabilele personale, cât și de cele de grup. Astfel, normele, cultura grupului de apartenență reprezintă o forță puternică în constituirea comportamentului individual.

Între principiile metodologice ale *training-group*-ului care pot fi preluate și folosite și de către profesori, menționăm :

a) izolarea culturală, ce desemnează scoaterea participanților din mediul lor natural de viață, fapt care conduce la apariția a două efecte : deschiderea mai mare a membrilor grupului față de informațiile și experiențele noi și, pe de altă parte, o creștere a incertitudinii și anxietății, care mărește potențialul de schimbare în grup ;

177. *Ibidem*.
178. R. Joule, J. Beauvois, *Tratat de manipulare*, Editura Antet, Oradea, 1997, pp. 69-71 și 108-110.
179. E. Zamfir, *Psihologie socială. Texte alese*, Editura Ankarom, Iași, 1997, pp. 151-161.

b) centrarea pe aici și acum, prin care se descurajează evaziunea spre experiențele trecute, acordându-se atenție doar semnificației actuale a comportamentului ;

c) „dezghețarea" ; comportamentul individului nu poate fi schimbat atâta timp cât normele grupului rămân intacte, susținute prin interacțiunile sociale uzuale ; de aceea, schimbarea normelor de grup este calea schimbărilor individuale, ceea ce implică :
- „dezghețarea" propriu-zisă – grupul este ajutat să judece critic propriile sale norme, detașându-se de ele ;
- crearea unor noi norme de grup ;
- fixarea noilor norme de grup ca modalități efective de acțiune ale grupului ;

d) atitudinea suportivă de grup, care să permită învățarea împreună, analiza critică a comportamentelor și a semnificațiilor lor ; climatul de solidaritate este necesar pentru eliminarea mecanismelor de autoapărare ale individului ;

e) promovarea în comunicarea interpersonală a deschiderii, sincerității și *feedback*-ului.

Folosirea tehnicilor *training-group*-ului este indicată în situațiile în care asocierea elevului la un grup informal, în școală sau în afara ei, devine un factor de risc, întreținând motivația recidivei comportamentelor sale deviante.

6. *Profesorul trebuie să se implice în susținerea și ajutarea elevilor cu eșec școlar sau rămânere în urmă la învățătură.* Profesorul poate apela fie la varianta sistemului monitorial – versiune a învățării cooperative, care poate fi eficientă în unele situații –, fie la implicarea sa directă în relația de susținere. Susținerea individuală poate fi realizată de profesor în cadrul programului școlar sau în afara acestuia, ca activitate voluntară. Eficiența relației de ajutor crește atunci când profesorul își echilibrează demersul didactic cu cel relațional, adoptând strategii de motivare și valorizare a elevului[180]. De cele mai multe ori, reușita relației de întrajutorare se bazează pe intensificarea relației personale și mai puțin pe aspectul didactic ; astfel, s-a demonstrat[181] că, cu cât profesorul este mai formal, limitându-se doar să indice folosirea altor metode sau consultarea altor surse bibliografice, cu atât șansele de reușită ale relației de întrajutorare scad. Capitalul afectiv investit în elev de către profesor, printr-o relație caldă, informală, este cel care motivează elevul să-și depășească dificultățile.

O altă condiție esențială în succesul relației de întrajutorare este depistarea precoce a dificultăților sau lacunelor. Descoperirea rapidă a elevilor aflați în dificultate poate avea loc dacă se urmăresc concomitent :

a) poziția corporală habituală a elevului ; elevul în dificultate pare contractat, amenințat, dă impresia că este neajutorat, fără resort sau excesiv de agitat ;
b) comportamentul cel mai frecvent în clasă ; de exemplu, elevul nu ia notițe, dă impresia de izolare de colectiv, este rezervat sau ostil față de profesori, pare să-i lipsească vocabularul, renunță ușor, e inhibat etc. ;
c) comportamentul în recreație ; elevul este izolat, apatic, îngrijorat, indiferent la activitățile colegilor sau agresiv ;

---

180. T. Revenko, *La relation d'aide en éducation. L'aide aux élèves en difficulté*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1982, p. 62.
181. *Ibidem.*

d) comportamentul elevului acasă; nu-și face temele, dezinformează părinții în legătură cu notele, sarcinile școlare etc.;
e) expresia grafică: scrisul său este greu lizibil, cu greșeli de ortografie și gramaticale;
f) dificultățile la lectură, indiferent de disciplină; elevul citește cu dificultate, descifrează, înțelege greu în timp ce citește;
g) dificultățile de calcul, dificultățile în înțelegerea enunțurilor;
h) dificultățile de concepere și redactare; dificultățile în a rezuma ideile, în a sesiza aspectele principale și subordonate, în a stabili legături cu lecțiile precedente, în ordonarea ideilor.

Sesizarea cronicității unora dintre aceste conduite pe o durată mai mare de timp sau prezența mai multor asemenea conduite concomitent trebuie să declanșeze demersul de sprijin individual, bazat pe:
- relația individuală cu elevul;
- analiza dificultăților;
- sfaturi metodologice;
- integrarea elevului în grupe mici și antrenarea sa pentru a lucra în cooperare;
- cooperarea cu elevi mai mari sau cu studenți;
- cooperarea cu familia;
- cooperarea cu ceilalți profesori;
- cooperarea cu psihologul școlar, asistentul social, consilierul de OSP;
- lecții individuale;
- redactarea de instrumente de autoevaluare;
- exerciții de valorizare pentru compensarea dificultăților;
- exerciții de creativitate;
- stimularea elevului pentru a se implica în alte activități: sportive, artistice, de lucru manual, învățarea limbilor străine etc.;
- consilierea elevului privind utilizarea documentelor sau a altor surse de informare;
- stimularea participării elevului la viața instituției școlare.

7. *Să afișeze declarațiile de intenție ale profesorilor.* Expunerea în fiecare sală destinată activităților educative a unei declarații de intenție a profesorilor, de natură să-i convingă pe elevi de utilitatea educației școlare, dar în același timp de natură să le amintească și profesorilor codul lor deontologic, ar putea avea efecte pozitive în privința reducerii conduitelor deviante ale elevilor. Redăm mai jos un astfel de exemplu de declarație de intenție[182]:

„Dorim pentru *toți* elevii noștri:
- să-i ajutăm să dobândească cunoștințe și îndemânări (atât academice, cât și practice), abilități și motivația de a le utiliza în folosul lor;
- să-i ajutăm să-și dezvolte calitățile intelectuale, fizice și spirituale;
- să-i ajutăm să aprecieze perspectiva realizărilor umanității, aspirațiile și creativitatea în artă, știință, tehnologie și, acolo unde este posibil, să dăm elevilor oportunitatea să le experimenteze;

182. P. Cooper, *Effective Schools for Desaffected Students. Integration and Segregation*, Routledge, Londra, 1993, p. 195.

- să-i ajutăm să înțeleagă limbajul și numerele pentru a le folosi eficient ;
- să-i ajutăm să înțeleagă ordinea socială, economică și politică ;
- să-i ajutăm să-și dezvolte un set de valori și convingeri și să le insuflăm respectul și toleranța pentru credințele și valorile aparținând altor religii, rase sau moduri de viață ;
- să-i ajutăm să părăsească școala bine pregătiți pentru lumea adultă pe care o vor întâlni – pe plan personal și profesional – și gata să aducă o contribuție deplină la binele comunității ;
- să-i ajutăm să dezvolte un sens propriu al muncii lor, abilitatea de a se baza pe ei înșiși, de a avea minți iscoditoare, pentru a putea întreba și argumenta rațional, într-un cuvânt, să devină participanți activi și constructivi ai societății ;
- să-i ajutăm să găsească plăcerea în învățare și să le dăm experiența succesului și realizării personale".

2.2.5. *Strategii de prevenție a devianței școlare elaborate de către Departamentele de Pregătire a Personalului Didactic din cadrul universităților*

Principala contribuție pe care o pot aduce aceste instituții constă în a livra școlilor cadre didactice mai bine pregătite din punctul de vedere al specializării și, mai ales, mai capabile să se adapteze realităților din școli, mai bine pregătite să facă față manifestărilor de conduită deviantă ale elevilor. Măsurile care pot fi inițiate la acest nivel, cu un impact semnificativ asupra reducerii devianței școlare, sunt :

1. *Să organizeze un examen de selecție a candidaților care doresc să urmeze seminarul psihopedagogic și să se pregătească pentru o carieră didactică*, deoarece în momentul de față orice student sau adult care optează pentru parcurgerea modulului de pregătire psihopedagogică nu trece prin nici o formă de selecție. Examenul ar trebui să evalueze personalitatea candidaților, în special anumite componente ale acesteia care joacă un rol major în obținerea succesului în cariera didactică : motivația pentru cariera didactică și pentru interacțiunea cu elevii, capacitatea empatică, abilitatea verbală, forța și stabilitatea caracterului, vulnerabilitatea la stres, nivelul stimei de sine.

2. *Să includă în formarea inițială teme despre devianța școlară*, care să prezinte atât cauzalitatea acesteia, cât și posibilitățile de intervenție. Să ofere viitoarelor cadre didactice instrumente de lucru : grile de observație a conduitelor elevilor, scale de evaluare, exemple de programe de intervenție în cazul devianței școlare care s-au dovedit eficiente în situații specifice etc. Să le faciliteze studenților un acces mai larg la înțelegerea realităților școlii ; de exemplu, studenții de la seminarul pedagogic să poată deveni persoane de sprijin pentru profesorii activi înainte de a începe asistența la ore. Credem că modul în care cursurile universitare specifice modulului psihopedagogic prezintă procesul de învățământ este prea teoretic și, în același timp, nerealist ; ponderea cea mai mare o are descrierea unor situații ideale – învățarea ideală, școala ideală, procesul didactic ideal –, iar elevii sunt prezentați frecvent ca fiind puternic motivați pentru studiu și fără probleme de comportament. Realitățile din școli sunt însă departe de situațiile ideale – ca să nu spunem idilice – prezentate în cursuri, iar

profesorii debutanți pot avea mari dificultăți de adaptare la aceste realități. Includerea unor teme despre problematica devianței școlare ar contribui la identificarea de soluții mai bine adaptate în scopul prevenirii și reducerii problemelor de comportament ale elevilor în clasă.

3. *Să amelioreze calitatea psihopedagogică a formării inițiale*, pentru a se evita situațiile în care, din pricina slabei lor pregătiri, profesorii comit diverse erori, ce devin cauze ale conduitelor deviante. În acest sens, ei trebuie să cunoască și să propună elevilor tipuri de învățare eficientă. Orice învățare devine plăcută și eficientă atunci când[183] :

a) obiectivele se negociază ;
b) învățarea rezultă din interacțiune, este activă ;
c) se aplică algoritmul demonstrare-aplicare-conexiune inversă ;
d) evaluarea este permanentă ;
e) profesorul propune modalități de sprijin.

Negocierea obiectivelor include : explicarea scopului învățării, alegerea obiectivelor-țintă după un studiu prealabil, folosirea jurnalelor învățării (în care elevii notează idei de reținut, întrebări care cer un timp de reflecție, conexiuni de urmărit, aspecte de comunicat colegilor, reacții la activitățile educative), negocierea programului de activități, stabilirea priorităților, stabilirea în comun a modalităților care vor permite depășirea dificultăților.

Învățarea activă presupune : folosirea învățării cooperative în grupuri mici, folosirea metodelor creative, încredințarea de sarcini cu conținut opus unor grupuri diferite (de exemplu, să argumenteze pro și contra unei idei), folosirea unor metode diverse, cum ar fi : *brainstorming*, *jigsaw*, jocul de rol etc.

Respectarea algoritmului demonstrare-aplicare-conexiune inversă presupune : modelarea didactică, predarea în echipă, contractele de colaborare între profesori, vizitarea altor clase, alcătuirea unor echipe care să ofere suport profesorilor care încearcă să implementeze noi abordări în clasa lor etc.

Evaluarea continuă implică : ascultarea activă, obținerea *feedback*-ului din partea grupului de învățare, alcătuirea de rapoarte în legătură cu propria învățare, folosirea chestionarelor etc.

Suportul acordat de profesori include : *feedback*-ul pozitiv, folosirea prenumelui elevilor, climatul afectiv destins, aranjamentul clasei care să ajute climatul destins (de exemplu, aranjarea pupitrelor sub formă de cerc) etc.

Ameliorarea calității psihopedagogice a formării inițiale ar implica și regândirea raportului dintre cuantumul de timp alocat pregătirii teoretice și cel alocat practicii psihopedagogice. În acest sens, Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic ar trebui să găsească moduri viabile de a echilibra acest raport ; insuficiența orelor de practică pedagogică face ca mulți absolvenți să nu înțeleagă prioritățile educaționale într-o clasă, să nu comunice eficient cu elevii și să se mulțumească să improvizeze scenarii didactice la fiecare lecție.

4. *Să conceapă – împreună cu alte instituții – o ofertă diversă de programe de formare continuă pentru cadrele didactice*. Pregătirea psihopedagogică din universitate devine insuficientă după 2-3 ani, în contextul în care, pe de o parte, reforma învățământului

183. M. Ainscow, *op. cit.*, pp. 76-100.

impune numeroase schimbări la nivelul tuturor componentelor sistemului de învățământ, iar pe de altă parte, valorile elevilor, valorile sociale și profesionale au la rândul lor o dinamică accelerată. Un alt argument pentru necesitatea diversificării ofertei de module de pregătire continuă destinate profesorilor este oferit de progresul cercetării din domeniul științelor educației, în mod special din psihologia educației.

Pentru ca o asemenea strategie să se traducă într-un spor de eficiență educațională a profesorului în clasă, ar trebui elaborată o politică de susținere și motivare a cadrelor didactice, și nu una de constrângere. Cadrul didactic trebuie ajutat să perceapă oportunitățile și beneficiile implicării sale în module de pregătire continuă ; să vadă în pregătirea continuă nu atât o irosire de energie, timp și bani, cât un sprijin sau șansa de a găsi răspunsuri la problemele identificate de el în clasă și în școală și, astfel, de a fi mai satisfăcut de rezultatele muncii sale.

O inițiativă interesantă în domeniul pregătirii continue a profesorilor s-a lansat la Iași în noiembrie 2002 : proiectul START, de sprijin, formare și asistență pentru profesorii stagiari, realizat de Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „Al.I. Cuza", în colaborare cu MEC, Casa Corpului Didactic Iași, cu sprijinul British Council și al Fundației „Euroed". Proiectul susține eforturile de perfecționare depuse de o sută de profesori debutanți din 12 școli-pilot, stagiarii urmând a fi îndrumați de profesori-mentori, cu experiență educațională valoroasă și recunoscută. Din punct de vedere tehnic, proiectul se va derula cu ajutorul dispozitivelor de susținere bazate pe observarea în cuplu, pe supervizarea clinică, pe grupul de întrajutorare sau pe grupul de rezolvare a problemelor personalului (pe care le-am descris când am prezentat strategiile ce pot fi inițiate de unitățile școlare).

Colaborarea profesorului debutant cu profesorul-mentor îi va ajuta pe profesorii tineri să dobândească atât abilitățile necesare predării eficiente, cât și abilitățile specifice managementului clasei de elevi. Profesorii debutanți vor fi ajutați să conștientizeze modul în care comportamentul lor inadecvat în clasă afectează rezultatele învățării și conduita elevilor, precum și metodele ce pot fi aplicate pentru identificarea propriilor greșeli și corectarea acestora.

C. Orange[184] clasifica greșelile mari făcute de profesori în următoarele șase categorii :

- greșeli determinate de problemele de disciplină din clasă, respectiv aplicarea unor strategii disciplinare inadecvate ;
- greșeli în relația didactică, precum discriminarea, favorizarea, etichetarea elevilor ;
- greșeli determinate de metodele și practicile educaționale inadecvate ;
- greșeli în managementul clasei sau de instruire propriu-zisă : evaluare, metode inadecvate ;
- greșeli legate de personalitatea profesorului și de competența sa organizațională ;
- greșeli la nivelul stilului educațional și al comportamentului profesorului : expectanțe academice nerealiste, manifestarea unor prejudecăți, reacții impulsive inadecvate etc.

Un studiu realizat în țara noastră în anul 2001[185] demonstrează caracterul de fenomen de masă al greșelilor profesorilor și, implicit, necesitatea continuării pregătirii lor

184. C. Orange, *25 Biggest Mistakes Teachers Make and How to Avoid Them*, Corwin Press Inc., Thousand Oaks, California, 2000.
185. F. Sava, „Effects of disfunctional teachers on the 11th grade Romanian Pupils, Final Report", în *Revista de psihologie aplicată*, anul 3, nr. 4, 2001.

psihopedagogice; potrivit concluziilor acestui studiu, 11% din elevii investigaţi au declarat că s-au simţit umiliţi de către anumiţi profesori în mod constant, 10% din elevi şi-au imaginat diverse moduri de răzbunare, 25% se simt mai obosiţi după anumite cursuri, iar 43% au sentimentul că profesorii nu le acordă încredere. Întârzierea la lecţii sau încheierea lor mai devreme, întârzierea cu care se oferă *feedback*-ul, întreruperea exprimării elevilor, ameninţarea sau intimidarea lor, pedepsirea întregii clase pentru comportamentul indezirabil al unui singur elev, umilirea, sarcasmul, respingerea elevilor, autoritatea excesivă, aplicarea tehnicilor de disciplinare bazate pe frica şi intimidarea elevilor sunt greşeli frecvente la unii profesori.

Experienţa demonstrează că aceste greşeli, o dată conştientizate, pot fi remediate prin dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi prin ameliorarea practicilor educaţionale din clasă. Exact acesta este scopul urmărit prin programele de pregătire continuă pentru cadrele didactice.

2.3. Prevenţia terţiară sau intervenţia

Intervenţia desemnează un demers specific (conceput în funcţie de natura problemei şi de structurarea factorilor etiologici), individual (adaptat la caracteristicile de personalitate ale deviantului), susţinut de un personal specializat, în cooperare cu cadrele didactice şi părinţii. Obiectivul urmărit de intervenţie este prevenirea structurării conduitelor deviante în forme grave, cu conţinut antisocial, infracţional, precum şi prevenirea recidivei conduitelor deviante.

În acest subcapitol vom prezenta un model de program de intervenţie inspirat din terapia cognitiv-behavioristă, principiile intervenţiei şi rolul profesorului în aplicarea sa, dar şi o serie de măsuri cu caracter mai general, aplicate în diverse ţări ale lumii şi care s-au dovedit eficiente în combaterea unor forme specifice de devianţă şcolară.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală începe cu evaluarea modului în care un comportament individual este determinat de situaţia imediată şi de modul în care individul interpretează situaţia[186]. În această fază, contribuţia profesorului poate fi decisivă, dacă el urmăreşte şi înregistrează sistematic[187]:

- când se produce conduita deviantă de-a lungul zilei sau în ce moment al zilei;
- dacă se produce la toate activităţile şcolare sau numai la o anumită activitate;
- dacă se produce tot timpul sau numai în anumite momente: în timpul explicaţiilor date de profesor, în timpul întrebărilor/răspunsurilor, în timpul lucrărilor de control, al activităţilor în grupuri mici, în recreaţii sau în timpul activităţilor extraşcolare;
- dacă se produce atunci când elevul stă lângă un anumit elev sau în anumite locuri din clasă (ultima bancă, lângă fereastră etc.);
- dacă se produce mai ales la începutul, la mijlocul sau la sfârşitul săptămânii;
- cum reacţionează profesorul când elevul se comportă inadecvat; este posibil ca tipul de reacţie al profesorului să întreţină comportamentul inadecvat;
- cum reacţionează ceilalţi elevi atunci când deviantul se comportă inadecvat;

186. K. Hawton, P. Salkovskis, J. Kirk, D. Clarck, *Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems. A Practical Guide*, Oxford University Press, 1991, p. 13.
187. UNICEF/UNESCO, *op. cit.*, p. 158.

- cum reacționează elevul la propriul comportament inadecvat ;
- dacă conduita deviantă se manifestă constant în aceeași formă sau îmbracă forme diferite.

O înregistrare atentă a tuturor acestor date va permite clarificarea factorilor ce contribuie la apariția conduitei deviante și va ghida elaborarea unui plan de acțiune adecvat. Intervenția va urmări nu modificarea personalității elevului, ci suprimarea comportamentelor nedorite și înlocuirea lor cu altele, adecvate, prin aplicarea metodelor de învățare. Acestea sunt extrem de diverse, inspirate din teoria condiționării operante și teoria învățării sociale (comportamentul se modifică în urma simplei observări a comportamentului-model) și se vor adapta în funcție de particularitățile subiectului și de resursele disponibile.

Cele mai folosite metode de control al frecvenței de manifestare a comportamentelor elevilor sunt[188] :

- întărirea pozitivă sau oferirea de recompense după manifestarea unui comportament dezirabil, cu scopul de a determina fixarea acestuia și creșterea probabilității de a se produce din nou în viitor ;
- întărirea negativă sau pedeapsa ; sancțiunea urmărește scăderea frecvenței comportamentelor indezirabile ale elevului, având și un rol inhibitor sau preventiv pentru ceilalți elevi, care ar putea manifesta același comportament dacă el nu ar fi pedepsit ;
- *time-out*-ul, constând în scoaterea unui elev cu probleme de comportament din mediul în care primește din partea colegilor întărire pozitivă pentru comportamentul său indezirabil (prin atenție, admirație, susținere, încurajare, imitare) și plasarea sa într-un alt mediu pentru o perioadă de timp, până la redobândirea autocontrolului ;
- planificarea întăririlor, prin stabilirea recompenselor și pedepselor pentru comportamentele dezirabile și indezirabile ale elevilor ;
- penalizarea sau retragerea unor privilegii în scopul scăderii frecvenței comportamentului-problemă ;
- extincția sau diminuarea/dispariția unui comportament ca urmare a lipsei de întărire pozitivă.

Modelarea este o metodă de modificare a comportamentelor bazată pe învățarea prin observarea unui model ; elevului cu probleme de comportament i se prezintă un eșantion de comportamente dezirabile, urmărindu-se învățarea lor în urma observării. Modelul comportamental propus va fi însă asimilat numai dacă este apreciat ca funcțional de către elev ; achiziționarea modelului comportamental dezirabil propus de profesor depinde de următoarele condiții[189] :

a) similaritatea dintre comportamentul propus și observator ; cu cât similaritatea este mai mare, cu atât comportamentele-țintă se învață mai repede ;
b) relevanța modelului comportamental propus ; modelul trebuie să fie valoros, convingător, să fie perceput de elev ca util, să schimbe perspectiva elevului asupra situației ;

188. D. Petrovai, G. Lemeni, *op. cit.*, pp. 200-202.
189. *Ibidem*, p. 204.

c) realizarea unei scheme de întărire astfel încât să fie recompensată învățarea comportamentului pozitiv, concomitent cu ignorarea/sancționarea celui indezirabil.

Reușita modelării se bazează pe cooperarea dintre profesori și elevi, decisivă în acest sens fiind cristalizarea relației didactice ca relație terapeutică. Pentru a elabora un program de modelare eficient, profesorul sau profesorul consilier trebuie să înțeleagă mai întâi perspectiva elevului asupra situației, trebuie să estimeze eficiența întăririlor și, de aceea, colaborarea elevilor este absolut necesară. Convingerea elevilor că problemele lor de comportament îi afectează negativ atât pe ei, cât și pe ceilalți, motivarea lor în implicarea în programul de modelare cer o comunicare profesor-elev bazată pe atitudinea de comprehensiune și pe încredere reciprocă.

Un model eficient de intervenție vizând încurajarea subiectului pentru a folosi alternative de comportament adecvate la comportamentele-problemă a fost propus de E. Zarkowska și J. Clements[190] și reprezintă o variantă de intervenție fundată pe economia stimulentelor[191]. Stimulentele sunt recompense simbolice – puncte, jetoane, unități etc. – care, într-o anumită cantitate, pot fi schimbate pe recompense materiale (de exemplu, dulciuri, cărți, jucării) sau pe privilegii (de pildă, accesul la jocurile pe computer). Economia stimulentelor se întemeiază pe descompunerea comportamentelor dezirabile complexe în comportamente simple, pentru a facilita progresul învățării lor prin recompensarea însușirii fiecărui comportament simplu, precum și pe folosirea tuturor tipurilor de recompense. Modelul propus de Zarkowska și Clements pune accentul pe importanța a patru factori în reușita intervenției : contextul/climatul psihosocial în care se vor învăța noile deprinderi comportamentale, stimulentele învățării, învățarea noilor comportamente alternative adecvate și consolidarea/generalizarea lor.

Principalele etape ale programului sunt :

1. *Identificarea trebuinței*. Orice conduită deviantă la elevi este simptomul unei trebuințe nesatisfăcute ; ea poate viza nevoia de securitate, de atenție, de stimă de sine, de recunoaștere și status etc.

2. *Traducerea trebuinței într-un obiectiv pe termen lung*. Obiectivul pe termen lung va consta într-o apreciere realistă a nivelului acceptabil de manifestare a comportamentului--problemă la terminarea aplicării programului, o dată ce trebuința va fi satisfăcută ; obiectivul va fi formulat în termeni preciși, după exemplul : „Elevul X nu va mai bate alți copii decât în situația de autoapărare”.

3. *Identificarea obiectivelor pe termen scurt* ; aceasta se bazează pe două tipuri de decizii :

a) decizia vizând tipul de întărire folosit : se poate opta între încurajarea/întărirea folosirii altor comportamente, întărirea scăderii frecvenței comportamentului--problemă sau o combinație a celor două ; în acest tip de decizie se va ține cont de cea mai adecvată abordare, în funcție de natura problemei, de personalitatea elevului și de probabilitatea ca elevul să respecte regulile programului ;

190. E. Zarkowska, J. Clements, *Problem Behaviour and People with Severe Learning Disabilities. The S.T.A.R. Approach*, Chapman & Hall, Londra, 1994.
191. P. Karoly, J. Steffen (coord.), *Improving The Long-Term Effects of Psychotherapy*, Gordner Press Inc., New York, 1980, p. 35.

b) decizia privind durata ședințelor de intervenție; o dată stabilite durata și tipul de întărire, se vor propune obiectivele pe termen scurt, care vor descrie în termeni clari nivelul de succes al folosirii comportamentului adecvat (de exemplu: „Elevul X nu va mai bate alți copii mai mult de o dată la trei zile") sau al abandonării celui inadecvat în intervalele stabilite.

4. *Consolidarea contextului fizic și a climatului afectiv în care trebuie să se învețe noua abilitate comportamentală.* Sala în care se derulează programul va fi aranjată astfel încât să satisfacă trebuința de securitate a subiectului și să ofere oportunitățile/facilitățile necesare deprinderii și exersării noului comportament.

5. *Planificarea factorilor declanșatori ai comportamentului dezirabil.* Aceștia sunt stimuli sau semnale care se oferă subiectului imediat înainte de comportamentul-țintă și care îl vor declanșa. Factorii declanșatori pot semnala disponibilitatea unui obiect pe care subiectul îl dorește (mirosul unei prăjituri îi transmite celui flămând că hrana pe care o dorește este disponibilă) sau iminența unui eveniment pe care subiectul vrea să-l evite. Factorii declanșatori modelează comportamentul dorit. Elevul va fi informat despre modul cum funcționează programul.

6. *Planificarea modului în care se va fixa/consolida folosirea alternativelor comportamentale dezirabile*; aceasta include alegerea stimulentelor/recompenselor și organizarea activităților programului. Se vor alege activități în care comportamentul inadecvat are cea mai mică probabilitate de a se produce; în timpul acestor activități – cu caracter artistic, tehnologic sau școlar – trebuie create oportunități pentru ca elevii să exerseze deprinderile de comportament dezirabile, alternative la comportamentul perturbat. I se vor oferi elevului o serie de indici, vizuali sau auditivi, care să-i amintească de regulile programului:

- indici vizuali: ceasul, pentru a marca durata ședințelor și intervalele de acordare a stimulentelor, dacă întărirea se oferă după intervale de timp fixe, un loc special în care sunt păstrate stimulentele/recompensele;
- indici auditivi: semnale sonore sau explicații verbale ale terapeutului/profesorului, care însoțesc indicii vizuali; elevului trebuie să i se reamintească sistematic să folosească noile deprinderi de comportament; stimulentele trebuie oferite imediat după manifestarea comportamentului dezirabil, iar frecvența administrării lor trebuie astfel concepută încât să nu conducă la „saturarea" elevilor.

7. *Planificarea modului de răspuns la comportamentele inadecvate.* În general, în asemenea situații răspunsurile trebuie să caute să mențină o relație terapeutică pozitivă – deci terapeutul nu va arăta descurajare sau resentimente – și să ajute, atunci când e cazul, subiectul să-și recapete controlul asupra propriului comportament. De exemplu, în clasă, profesorul va fi încurajat să nu acorde un plus de atenție comportamentelor inadecvate, ci să caute să recompenseze constant modelele bune de comportament.

8. *Planificarea modului în care se va înregistra progresul.* Este necesară întocmirea de către profesor a unei evidențe a comportamentelor deviante înainte și după aplicarea programului de intervenție, deoarece uneori schimbările care au loc sunt atât de mici încât, dacă nu se ține o evidență, s-ar putea crede că planul de acțiune nu este eficient.

9. *Înregistrarea rezultatelor după fiecare interval stabilit*. Înregistrarea rezultatelor trebuie să includă : durata intervalelor de administrare a stimulentelor, durata activităţii, frecvenţa întăririlor în timpul activităţii, frecvenţa comportamentelor-ţintă în timpul activităţii.

10. *Restructurarea programului de intervenţie în cazul în care rezultatele sunt neconcludente*. Dacă obiectivele pe termen scurt nu se realizează, toate etapele intervenţiei trebuie reanalizate în vederea descoperirii cauzelor şi a remedierii lor.

11. *Aplicarea din nou şi urmărirea rezultatelor*.

Orice asemenea program este eficient în măsura în care conduce la efecte de durată, adică atunci când noile achiziţii comportamentale se conservă în timp şi se generalizează. În funcţie de natura problemei de comportament, terapeutul poate apela la profesor nu numai pentru a înregistra progresele realizate, ci şi pentru a organiza situaţiile de învăţare astfel încât acestea să-i ofere elevului oportunităţi de a folosi noile deprinderi de comportament în spaţiul clasei. Având în vedere că ţinerea evidenţei rezultatelor, dar şi crearea de oportunităţi pentru generalizarea comportamentului dezirabil pot suprasolicita profesorul, se recomandă cooperarea acestuia cu o persoană de sprijin : consilier, psiholog şcolar, părinte.

Experienţa acumulată în domeniul aplicării sistemului de „economie a stimulentelor" în şcoală – care se întinde pe durata a trei decenii – a demonstrat eficienţa sa. Primul experiment de acest gen a fost desfăşurat de Hewit, Taylor şi Arturo[192] în 1969 şi a urmărit efectul programului de acordare a stimulentelor asupra rezultatelor şcolare şi asupra comportamentului conformist al elevilor. Experimentul a inclus patru clase :

- clasa de control – C –, în care „economia stimulentelor" nu s-a aplicat deloc în timpul anului şcolar ;
- clasa experimentală – E –, în care „economia stimulentelor" s-a aplicat tot timpul anului şcolar ;
- clasa C-E, în care economia stimulentelor s-a aplicat în a doua jumătate a anului şcolar ;
- clasa E-C, în care sistemul a operat la începutul anului şcolar, dar folosirea stimulentelor a fost discontinuă, încetând în a doua jumătate a anului şcolar.

Rezultatele şcolare şi comportamentele conformiste ale elevilor la sfârşitul anului şcolar au fost cele mai scăzute în cazul clasei C şi cele mai ridicate în cazul clasei E. Clasa C-E a început anul şcolar cu un nivel scăzut al comportamentelor aşteptate şi al performanţelor şcolare, pentru ca acestea să crească vizibil după aplicarea „economiei stimulentelor". În cazul clasei E-C, rezultatele au fost neaşteptate : cel mai mare procent de comportamente aşteptate s-a obţinut după retragerea sistemului „economiei stimulentelor", ceea ce s-a explicat prin creşterea competenţei profesorilor şi posibilitatea ca sistemul stimulentelor să fi pregătit elevii pentru a deveni mai eficienţi în şcolile tradiţionale.

Desfăşurarea altor experienţe similare a condus la concluzia că generalizarea noilor deprinderi comportamentale în şcoală trebuie „programată mai curând decât aşteptată

192. *Ibidem*, p. 46.

sau deplânsă"[193]. În acest scop, se recomandă respectarea următoarelor reguli de către profesori sau/şi psihologi :

- elevii nu trebuie învăţaţi că recompensele vor fi disponibile permanent în anumite momente şi în anumite condiţii ; tensiunea psihică creată în situaţia în care nu se cunoaşte exact momentul în care se va oferi recompensa determină menţinerea elevilor în limitele conduitei dezirabile, pentru obţinerea recompensei ;
- generalizarea unor comportamente incompatibile nu se va produce dacă doar unul dintre comportamente va fi întărit/recompensat ;
- o dată cu stimulentele se va acorda şi recunoaşterea socială ;
- pe măsură ce se avansează în aplicarea programului, se măreşte intervalul de acordare a stimulentelor ;
- pe măsură ce programul avansează, se măreşte intervalul de timp dintre acumularea cantităţii de stimulente şi înlocuirea lor prin recompense materiale ;
- cu timpul, cantitatea de stimulente pentru fiecare unitate de efort academic (rezultat şcolar) trebuie să scadă ;
- profesorii trebuie să primească instrucţiuni pas cu pas de la psihologul şcolar ;
- părinţii elevilor trebuie implicaţi în derularea programului şi în menţinerea achiziţiilor comportamentale ;
- trebuie folosite stimulente puţin importante şi disponibile ;
- subiecţii trebuie implicaţi în observarea propriului comportament, pentru a se realiza trecerea de la controlul extern la autocontrol ; de exemplu, elevii pot fi încurajaţi să ţină evidenţa frecvenţei comportamentelor lor inadecvate, ulterior urmând să-şi compare însemnările cu cele ale profesorilor şi să discute rezultatele observaţiei.

Măsuri de intervenţie eficiente aplicate în funcţie de formele de devianţă şcolară :

1. *Fuga de la şcoală şi absenteismul şcolar*. Autorităţile şcolare au încercat să combată aceste forme de devianţă prin două abordări diferite : intensificarea sancţiunilor şi creşterea motivaţiei pentru frecvenţa şcolară. În literatura de specialitate este mult mai bine reprezentată cea de-a doua abordare.

Sistemul de învăţământ românesc promovează o politică antiabsenteistă bazată pe sancţiunea formală, dar realitatea demonstrează că această abordare nu este eficientă. Înlocuind sancţiunea formală (de tipul scăderii notei la purtare sau exmatriculării) cu cea economică, directorul unui colegiu din Craiova[194] a reuşit să reducă rata absenteismului şi, în acelaşi timp, să găsească o sursă de finanţare extrabugetară ; în limita celor 40 de absenţe prevăzute de Regulamentul elevilor, el a taxat fiecare absenţă nemotivată cu suma de 12.000 de lei. În acest fel, motivaţia unor elevi de a lipsi de la anumite cursuri/profesori a fost contracarată eficient, în condiţiile în care adolescenţii valorizează puternic resursele financiare. (Strategia aceasta nu a rezolvat însă absenteismul celor cu o slabă motivaţie şcolară, care, în final, abandonează şcoala.) Experimentul de la Craiova confirmă concluziile teoriilor economice asupra devianţei, care propun înlocuirea pedepsei privative de libertate cu sancţiunile economice.

193. *Ibidem*.
194. Acest experiment a fost prezentat într-o emisiune pe canalul TVR 2 în data de 26 iulie 2000.

În categoria experimentelor bazate pe întărirea motivației frecvenței școlare, regăsim multe exemple bazate pe „economia stimulentelor" ; astfel, se citează de pildă cazul a șase băieți, elevi în ciclul gimnazial, cu absenteism cronic, determinați să reducă numărul absențelor prin realizarea de „înțelegeri individuale" cu directorul școlii[195]. Aceste înțelegeri sau contracte le ofereau celor șase anumite privilegii, ca, de exemplu, permisiunea de a merge la piscină ori de câte ori respectau integral programul unei zile școlare. Frecvența școlară a elevilor a rămas foarte bună și în perioada în care consilierul cu frecvența s-a îmbolnăvit și a lipsit de la școală, deci când accesul la privilegii a fost blocat.

Redăm, de asemenea, cazul unui alt elev[196], din clasa a patra, care avea probleme mari cu frecvența școlară și care a fost supus intervenției specializate, fiind inclus într-un program de terapie comportamentală de tipul celui descris mai sus. Deprinderile sale comportamentale s-au menținut și în contextul clasei, iar frecvența sa școlară s-a ameliorat semnificativ atunci când a avut posibilitatea să schimbe stimulentele pe diverse modele de avioane, care îl pasionau. Satisfacția asamblării pieselor modelului a fost preluată și cultivată în școală, prin diverse activități educative nonformale.

Alături de abordarea și tratarea individuală a cazurilor de absenteism sever, fenomenul general al absenteismului școlar face obiectul unor *abordări de tip comunitar*, prin care se urmărește elaborarea unor strategii antiabsenteiste, bazate atât pe susținerea, cât și pe penalizarea elevilor absenteiști și a familiilor lor. Organizarea școlară pentru a promova frecvența școlară, prin susținere și atenție personalizată față de elevii cu diverse forme de inadaptare școlară, poate preveni absenteismul. Programele de prevenire a absenteismului pot fi centrate pe creșterea atașamentului elevilor față de școală și pe susținerea în efortul lor de a depăși problemele familiale care au un impact negativ asupra frecvenței școlare – sărăcie, alcoolismul părinților etc. Părinții ai căror copii prezintă un grad ridicat de risc de inadaptare școlară au nevoie de o varietate de forme de susținere din partea școlii, începând cu înștiințarea lor atunci când copiii lipsesc de la școală. Consilierea părinților și atelierele de lucru ale părinților, organizate de psihologi, profesori, asistenți sociali, sunt modalitățile prin care aceștia pot fi informați despre consecințele absenteismului și despre posibilitățile de prevenire a acestui fenomen. Școala și strategiile comunitare trebuie să le comunice clar părinților și elevilor deopotrivă că nu tolerează absenteismul. De exemplu, în SUA părinții pot fi responsabilizați față de frecvența școlară a copiilor lor prin serviciile de asistență socială ; criteriile de eligibilitate pentru includerea familiilor în diverse programe de asistență socială se referă și la situația școlară a copiilor[197].

Un alt exemplu de program antiabsenteism bazat pe implicarea comunității s-a derulat în Pittsburgh, Kansas, și s-a centrat pe cooperarea dintre școală, liderii Bisericii și cei ai comunității de afaceri, serviciile de asistență socială și judecătoriile specializate în cauzele cu minori. Școlile, serviciile de asistență socială și liderii Bisericii și-au propus să-i ajute pe părinți să-și schimbe atitudinea și comportamentul față de copii ; serviciile oferite părinților în acest scop au vizat educarea abilităților specifice rolului parental, consilierea pe termen lung, oferirea de oportunități diverse de asumare a unei

195. P. Karoly, J. Steffen, *op. cit.*, p. 48.
196. *Ibidem*, p. 50.
197. *Urban Policies and Programs to Reduce Truancy*, nr. 129, 1 noiembrie 1997.

poziţii active pe piaţa muncii, atât pentru părinţi, cât şi pentru copii. Succesul programului s-a întemeiat pe identificarea şi clarificarea rolului fiecărui partener implicat în program în relaţia cu familia; crearea unei reţele eficiente de comunicare între toţi partenerii programului şi elaborarea unui plan de intervenţie în cazul în care frecvenţa şcolară nu se ameliora au contribuit, de asemenea, la succesul programului. De exemplu, în cazul în care copiii continuau să lipsească de la şcoală, intervenţiile partenerilor programului vizau de la întâlnirile cu părinţii până la audierea părinţilor la tribunal[198]. Motivele pentru care unii elevi nu vin la şcoală sunt extrem de diverse, iar metodele folosite de şcoală şi de comunitate pentru a-i motiva să frecventeze cursurile trebuie să fie şi ele diverse: de la reorganizarea şcolii până la sancţiunile juridice şi economice pentru părinţi.

Un exemplu de reorganizare a şcolii pentru a stimula frecvenţa şcolară a elevilor poate fi şi programul realizat la un liceu din Baltimore, SUA, care, pentru a promova atât frecvenţa şcolară, cât şi succesul şcolar, şi-a reorganizat întreaga activitate, devenind o academie centrată pe carieră[199]. Accentul în activitatea şcolară a elevilor a fost pus pe orientarea vocaţională şi pe pregătirea pentru carieră, profesorii fiind beneficiarii unor module diverse de pregătire pentru a-şi îmbunătăţi practicile educaţionale şi, în special, abilităţile de a lucra cu elevii cu probleme de comportament. Întregul curriculum al şcolii a devenit relevant pentru trebuinţele de învăţare ale elevilor şi pentru valorile lor; activităţile educative se derulau în 90 de minute şi promovau învăţarea prin cooperare şi elaborarea de proiecte de către elevi. Elevii cu rezultate şcolare slabe erau incluşi în diverse programe de susţinere, iar elevii cu probleme de comportament erau implicaţi în programe de consiliere şi de modelare comportamentală.

Programele de reducere a absenteismului, *centrate pe elevii* care prezintă risc comportamental, urmăresc diminuarea disconfortului lor în clasă şi oferirea de diverse modalităţi de sprijin, pentru a-i ajuta să-şi fixeze scopuri academice şi ţeluri în viaţă, dar şi pentru a-i abilita să le realizeze. De obicei, în cazul unor astfel de programe, şcoala desemnează anumiţi profesori sau elevi ca mentori pentru elevii cu probleme de frecvenţă şcolară; mentorii lucrează cu aceşti elevi, ajutându-i să-şi rezolve problemele, oferindu-le un sentiment de apartenenţă şi securitate în mediul şcolar (pe care elevii asistaţi îl percep, de obicei, ca ostil sau alienant), însoţindu-i frecvent pe traseul casă-şcoală. De asemenea, elevii cu probleme de frecvenţă şcolară sunt recrutaţi pentru diverse activităţi extracurriculare şi implicaţi în activităţile specifice ethosului şcolii. Pentru elevii care au o frecvenţă şcolară redusă din cauza problemelor de sănătate sau a faptului că au devenit părinţi, se oferă îngrijire medicală, îngrijirea copilului, facilităţi pe mijloacele de transport în comun, haine, acces la spălătorii, la locuri speciale pentru realizarea temelor etc. De asemenea, pentru că frecvenţa şcolară înseamnă rezistenţă faţă de sau amânarea implicării în activităţi delincvente, şcoala dezvoltă programe

198. R.L. Sheverbush, A.F. Sadowski, *A Family System Approach to the Problem of Truancy*, Pittsburgh State University, 1994.

199. J.M. McPartland, N. Legters, W. Jordan, E.L. McDill, *The Talent Development High School: Early Evidence of Impact on School Climate, Attendance and Student Promotion*, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Student Placed at Risk, Baltimore, Maryland, septembrie 1996.

speciale de consiliere pentru a le dezvolta elevilor absenteişti autocontrolul, abilităţile de rezolvare a problemelor şi/sau conflictelor, pentru a le mări stima de sine şi a le îmbunătăţi reprezentarea de sine.

În paralel, sancţiunile pentru absenţe se diversifică ; unele şcoli instituie eliminarea din şcoală, corigenţa sau transferul către programe speciale de consiliere pentru elevii cu un anumit număr de absenţe, iar în unele state din SUA nu se acordă permisul de conducere auto elevilor absenteişti[200] ; de asemenea, în unele oraşe din SUA ofiţerii de poliţie au dreptul de a reţine, interoga sau aduce la şcoală tinerii găsiţi în diverse locuri publice în timpul programului şcolar. De exemplu, în Oklahoma, asemenea tineri sunt reţinuţi într-un centru special de detenţie pentru evaluarea situaţiei lor, după care sunt încredinţaţi părinţilor (rudelor), notificându-li-se acestora, de către autorităţi, consecinţele repetării absenteismului şi vagabondajului (inclusiv arestarea celor în culpă)[201]. Aşadar, politicile destinate prevenirii/combaterii absenteismului au în vedere atât întărirea pozitivă a frecvenţei şcolare, cât şi sancţionarea promptă a absenţelor. În SUA, unii specialişti, observând datele acumulate în privinţa dinamicii fenomenului absenteismului şcolar, au ajuns la concluzia că, pentru a combate absenteismul, cea mai eficientă metodă este aducerea elevilor absenteişti în faţa Curţii[202].

Referitor la *programele centrate pe părinţi*, şcoala, în general, începe prin a informa familia asupra programului (orarului) şcolar şi asupra absenţelor. În majoritatea şcolilor din SUA există un sistem telefonic automat prin care li se raportează părinţilor absenţele copiilor ; dacă absenţele se repetă, membrii personalului şcolar însărcinaţi cu supravegherea frecvenţei şcolare îi vizitează pe părinţi acasă şi se interesează de problema care determină absenteismul. În acest caz, „ofiţerii" desemnaţi să suravegheze frecvenţa şcolară iau iniţiativa de a pune familia în contact cu facilităţile, resursele, programele oferite de şcoală şi de comunitate sau iniţiază procesul de urmărire juridică a familiei, atunci când părinţii înşişi neglijează frecventarea şcolii de către copil. Cele mai frecvente măsuri destinate părinţilor vizează consilierea, pornindu-se de la premisa că absenţa nu reprezintă doar problema copilului, ci este o problemă a familiei, care necesită, pentru a fi rezolvată, anumite schimbări în sistemul familial. Consilierea dezvoltă abilităţile părinţilor de a face faţă problemelor specifice apărute o dată cu etapa adolescenţei, de a face faţă stresului sau situaţiilor de criză specifice cu care se confruntă. La şcoală, implicarea părinţilor în programe pentru combaterea absenteismului urmăreşte atât conştientizarea de către părinţi a consecinţelor absenteismului (consecinţe educaţionale şi juridice pentru elev, consecinţe juridice şi economice pentru părinţi), cât şi susţinerea părinţilor în efortul de a ameliora relaţia copilului lor cu şcoala ; de exemplu, părinţii pot învăţa cum să comunice copilului expectanţe realiste referitoare la succesul şcolar, care sunt simptomele dezangajării copilului faţă de educaţia şcolară, ce şcoli alternative sau programe educaţionale există pentru copiii lor, ce oportunităţi de angajare cu jumătate de normă există, fără a afecta frecvenţa şcolară a copiilor, ce strategii de aducere a acestora la şcoală pot aplica. Nu în ultimul rând, implicarea părinţilor în

200. *Manual to Combat Truancy*, U.S. Department of Justice, Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Washington D.C., 1996.
201. *Ibidem*.
202. K.G. Wilson, „Tough on Truants", în *The American School Board Journal*, 180 (4), aprilie 1993, p. 43.

diverse programe de educaţie a adulţilor s-a dovedit eficientă în abilitarea lor de a dezvolta atitudini de ataşament faţă de educaţie, pe care le-au transmis ulterior şi copiilor.

În ţara noastră nu există, nici în sens pozitiv – de susţinere, recompensare a frecvenţei şcolare –, dar nici în sens punitiv, măsuri eficiente de prevenire sau combatere a absenteismului şcolar, pe fondul unei indiferenţe cvasitotale a comunităţii faţă de această problemă, căreia nu i se percepe potenţialul de periculozitate socială. O menţiune specială se impune în ceea ce priveşte programul „cornul şi laptele", care, cel puţin în mediul rural, a determinat o ameliorare a frecvenţei şcolare; însă, pentru a controla evoluţia fenomenului absenteismului, acest program este insuficient.

2. *Abandonul şcolar*. Abandonul este, dintre formele de devianţă şcolară, ţinta celor mai multe strategii de intervenţie, reunind eforturile celor din şcoală, ale economiştilor, factorilor de decizie, poliţiei etc.

De exemplu, în Anglia, pentru a se combate cauzele abandonului şcolar[203], ele au fost incluse într-o strategie globală, denumită „Educational Priority Areas" şi întemeiată pe: oferirea unor cursuri preparatorii, crearea de clase de adaptare, de grupuri alternative, dublarea numărului de ore la anumite materii, crearea de cămine „socio-educative" şi de cluburi, îmbunătăţirea condiţiilor din familie, crearea unor consilii ale elevilor, crearea de asociaţii de cartier, cu „săptămâni de informare" pe diferite teme, instituţionalizarea contactelor şcolii cu familia. O cercetare realizată în 1.400 de şcoli din Marea Britanie[204] a ajuns la concluzia că diminuarea abandonului şcolar se datorează în foarte mare măsură parteneriatului şcoală-familie.

Programul „Iniţiativa de Prevenire a Abandonului Şcolar în New York"[205] oferă posibilitatea de a aprecia la adevăratele dimensiuni atât dificultatea şi complexitatea unui asemenea demers, cât şi costurile implicate. Programul s-a aplicat în anul şcolar 1985-1986, a cuprins 52 de şcoli, iar pentru derularea sa s-au alocat 33,5 milioane de dolari. În elaborarea programului s-a pornit de la observaţia că procesul care se finalizează cu abandonarea şcolii (procesul de dezangajare) începe pentru cei mai mulţi elevi cu mult înainte de părăsirea efectivă a şcolii. Absenţele nemotivate sunt cel mai semnificativ indicator al cristalizării acestui proces, şi de aceea principalul criteriu de identificare a subiecţilor incluşi în program a fost rata absenteismului. Componentele programului de combatere a abandonului şcolar în New York au vizat:

a) delegarea în fiecare şcoală a unui profesor care să-şi asume responsabilitatea aplicării programului; profesorul care a servit drept intermediar între cei care au conceput programul şi elevi a fost eliberat de o parte din responsabilităţile de predare, pentru a putea identifica elevii cu risc înalt de abandon, pentru a le urmări progresele, pentru a anima formarea unui comitet de iniţiativă al elevilor şi pentru a coordona toate activităţile programului; comitetul de iniţiativă al elevilor din fiecare şcoală a recomandat un ansamblu de servicii şi facilităţi de natură să întărească motivaţia frecventării şcolii la toţi elevii cu risc înalt de abandon;

---

203. I. Ionescu, *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi, 1997, p. 83.
204. *Ibidem*.
205. Vezi J. Gerics, M. Westheiner, „Dropout Prevention: Trinkets and Gimmiks or Deweyan Reconstruction", în *Teachers College Record*, vol. 90, nr. 1, toamna 1998, pp. 41-58.

b) s-a demarat un program de identificare a elevilor cu risc înalt de abandon școlar ; o dată identificați acești elevi, s-a trecut la verificarea zilnică a frecvenței și activității lor școlare, prin : vizite la domiciliu, convocarea părinților la școală, folosirea telefonului, telegramelor, pentru ameliorarea comunicării școală-părinți ; unele dintre aceste școli au folosit serviciile telefonice pentru a-i trezi pe elevi și a-i chema la școală ;
c) s-au ameliorat serviciile de consiliere și s-a facilitat accesul elevilor cu probleme de adaptare școlară la aceste servicii ; împreună cu psihologul consilier, elevii identificau problemele personale care contribuiau la absenteism și căutau soluții ;
d) s-a demarat un program de asistență medicală pentru a se combate cauzele de ordin medical care contribuiau la scăderea frecvenței școlare ;
e) s-a creat un departament abilitat cu monitorizarea/rezolvarea problemelor specifice care apar la trecerea de la un nivel de școlarizare la următorul ; perioada estimată ca fiind critică este cea de trecere de la gimnaziu la liceu ; această observație a condus la realizarea unei componente specifice a programului, destinată să dezvolte relațiile dintre elevii din clasele gimnaziale și cei din clasele liceale, prin vizite reciproce în școală/liceu și intensificarea activității de orientare școlară ;
f) s-a creat un program educațional alternativ, care a pus accentul pe componenta educației tehnologice ; în cadrul acestui program, subiecții au achiziționat cunoștințele de bază specifice unei calificări, și-au format priceperile și deprinderile aferente ; programul a fost individualizat pentru a încuraja mai eficient elevii să-și amelioreze frecvența și să-și însușească cunoștințele ; au fost incluse în acest program și module de asistență psihopedagogică pentru recuperarea rămânerii în urmă la învățătură, dar și programe recreaționale (excursii și alte activități extrașcolare).

Ameliorarea frecvenței la cursuri a reprezentat coloana vertebrală a programului ; stimularea frecvenței școlare s-a realizat în principal prin acordarea de recompense/ stimulente : tricouri, ghiozdane, șepci, rechizite școlare, calculatoare etc. au fost oferite celor care nu au lipsit deloc o lună sau chiar o perioadă mai îndelungată. O altă categorie de stimulente a inclus efectuarea de excursii în timpul după-amiezei, în week-end sau chiar în timpul orelor de curs. Într-un interviu, un membru al programului făcea următoarea observație : „E de ajutor atunci când îi dai unui puști un motiv real pentru a veni la școală. Climatul cald și promisiunile unui viitor mai bun nu pot fi de folos ; însă un stimulent, ceva real, va ajuta cu siguranță”[206].

Pe lângă ameliorarea frecvenței școlare, un rol decisiv în reușita programului l-a jucat componenta educației pentru carieră. Printre serviciile oferite în cadrul programului educațional alternativ au figurat : evaluarea pentru carieră, inițierea în carieră, dar și formarea/dezvoltarea unor abilități sociale foarte importante : cum să-și găsească un loc de muncă, cum să se comporte la un interviu sau cum să-și redacteze *Curriculum vitae* sau o scrisoare de intenție.

În urma aplicării acestui program, s-a evaluat o scădere a ratei abandonului școlar la nivel de liceu de la 42,5% la 30%.

206. *Ibidem*, p. 50.

Un alt program de combatere a abandonului școlar, aplicat în șase licee din Pasco County, Florida[207], în anul școlar 1987-1988, s-a bazat pe trei principii:

a) satisfacerea trebuințelor educaționale de bază ale elevilor;
b) crearea unei atmosfere educaționale de atașament față de problemele elevilor;
c) oferirea unui curriculum relevant, chiar provocator pentru elevi.

Pentru respectarea acestor principii s-a procedat la:

- investigarea aspirațiilor educaționale ale elevilor și adaptarea ofertei educaționale – diversă și flexibilă – în funcție de acestea;
- combaterea atmosferei impersonale din școală prin încurajarea fiecărui cadru didactic de a deveni mentor pentru unul sau mai mulți elevi;
- s-au cooptat elevii cu o puternică motivație pentru educația școlară pentru a se ocupa de elevii nou-veniți în școală; măsura s-a dovedit eficientă pentru ambele categorii: primii s-au simțit responsabili pentru adaptarea școlară a noi-veniților, iar aceștia s-au simțit bine primiți, doriți și apreciați în noua școală.

Majoritatea exemplelor de reducere a ratei abandonului școlar s-au bazat pe principii/componente similare. Nici unul dintre programe nu a raportat însă reducerea drastică a abandonului școlar, ceea ce se poate explica prin incapacitatea școlii de a manipula/controla variabilele cauzale externe ale abandonului școlar, precum: sărăcia, oportunitățile de implicare în activități ilegitime sau piața legitimă a muncii etc.

3. *Vandalismul școlar*. Prevenția acestuia este, în general, de ordin tehnic (instalarea de camere de luat vederi, angajarea mai multor supraveghetori, regândirea arhitecturii instituțiilor școlare), iar intervenția cea mai eficientă apelează din nou la „economia stimulentelor". Pentru diminuarea atacurilor vandale asupra școlii s-au inițiat măsuri diverse, ca, de exemplu:

a) crearea de facilități pentru descărcarea într-o manieră acceptabilă a sentimentelor negative percepute ca legitime, astfel încât elevii să nu ajungă în situația de a-și canaliza frustrarea și sentimentele de ostilitate în direcția implicării în violențe sau vandalism; unui elev care se simte dominat de sentimente de frustrare și de furie, indiferent de cauze, i se oferă următoarele posibilități: să lovească cu putere o minge, o pernă, un sac de box sau o momâie, să meargă într-o sală specială și să țipe, să alerge pe terenul de sport etc., până când își descarcă fizic sentimentele negative, își recapătă controlul și se alătură din nou colegilor în activitatea desfășurată de ei;
b) punerea clădirilor școlare la dispoziția comunității[208] pentru organizarea de cursuri serale, de reuniuni culturale etc. ar avea ca efect diminuarea atacurilor de vandalism comise de nonelevi, datorită faptului că prezența umană mai îndelungată ar crește riscurile pentru agresori;

---

207. Descris de C. Pearson, M. Banerji, „Effects of a Ninth-Grade Dropout Prevention Program on Student Academic Achievement, School Attendance and Dropout Rate", în *Journal of Experimental Education*, vol. 61, nr. 3, 1990, pp. 247-256.
208. D. Welton, J. Mallan, *Children and their World. Strategies for Teaching Social Studies*, ediția a III-a, Houghton Mifflin Company, Boston, 1988, p. 64.

c) punerea gratuită la dispoziţia unor familii a unor case/apartamente din vecinătatea şcolii ; prezenţa acesor familii ar avea ca efect o supraveghere continuă a şcolii[209] ;
d) într-o şcoală din Statele Unite[210] în care pentru înlocuirea geamurilor sparte de elevi s-au cheltuit într-un an şcolar 2.000 de dolari, elevii au fost informaţi în anul următor că şcoala dispune pentru acelaşi scop numai de 500 de dolari şi că banii care rămân nefolosiţi vor fi daţi elevilor pentru folosinţa personală ; efectul a fost că la finalul anului şcolar valoarea geamurilor sparte era de 30 de dolari ;
e) o altă abordare în scopul reducerii vandalismului vizează educarea profesorilor şi elevilor ; în California s-a desfăşurat un proiect[211] care a durat 3 ani şi s-a bazat pe cooptarea elevilor în identificarea cauzelor vandalismului şi în crearea strategiilor de intervenţie ; în acelaşi timp, elevii cu conduite de vandalism au fost implicaţi în programe destinate să-i înveţe să dezvolte alternative de comportament acceptabile social, prin modelare şi „economia stimulentelor" ; proiectul a reuşit să micşoreze numărul actelor de vandalism ;
f) elaborarea de coduri ale disciplinei şcolare care să includă reguli mai stricte vizând protejarea bunurilor şi echipamentelor şcolii, precum şi adoptarea de sancţiuni de natură să responsabilizeze elevii vizavi de consecinţele actelor de vandalism.

4. *Violenţele şcolare*. Programele iniţiate până în prezent împotriva violenţelor şcolare nu au condus la rezultate satisfăcătoare[212], datorită, se pare, faptului că mediul social, saturat de violenţă, nu susţine eficienţa acestora. Diminuarea violenţei şcolare presupune abordarea concomitentă a aspectelor legate de :

a) comportament şi disciplină, respectiv : codul de reguli de conduită, relaţiile elevi-elevi şi elevi-profesori, înregistrarea şi evaluarea incidentelor de violenţă etc. ;
b) dezvoltarea spirituală, morală, culturală şi socială a comunităţii în care se integrează şcoala : valorile promovate, oportunităţi, implicarea în activităţi extracurriculare etc. ;
c) oferirea în şcoală de şanse egale pentru toţi la exprimare şi succes ; un raport echilibrat între competiţie şi cooperare, între apelul la competiţie şi recompensele puse în joc ;
d) satisfacerea nevoilor speciale ; pentru copiii vulnerabili este necesară asigurarea unui climat de securitate.

Strategiile de combatere a violenţei şcolare au abordat fenomenul în moduri diferite, în funcţie de specificul cultural, de tipul de violenţe şi de resursele existente. Majoritatea strategiilor aplicate în scopul diminuării conduitelor violente în şcoală au în comun măsuri precum :

209. *Ibidem*, p. 97.
210. C. Lévy-Leboyer (coord.), *Vandalism. Behaviour and Motivations*, North Holland, Amsterdam, Oxford, New York, 1984, p. 126.
211. D. Tattum, *Disruptive Pupils in Schools and Units*, John Wiley & Sons, New York, 1982, p. 165.
212. D. Glover, N. Cartwright, G. Gough, M. Johnston, „The Introduction of Anti-bullying Policies : Do Policies Help in the Management of Change ?", in *School Leadership and Management*, vol. 18, nr. 1, 1988, pp. 89-105.

- promovarea unui cod normativ coerent și clar vizavi de violență ; de exemplu, în Norvegia[213], un asemenea cod includea următoarele reguli : „Nu vom agresa alți copii" ; „Vom încerca să-i ajutăm pe copiii care au fost agresați" ; „Îi vom învăța și pe ceilalți să se comporte în același mod" etc. ;
- o importanță mai mare acordată educării :
  – părinților : cum să intervină în cazul în care copilul lor este fie agresor, fie victimă a agresiunii ;
  – profesorilor : cum să încurajeze copiii să comunice incidentele de violență și cum să intervină ; J. Pain[214] observa că, în școlile în care profesorilor le este frică să intervină, se înregistrează ratele cele mai înalte de violență ;
  – copiilor : cum să evite violențele și cum să se implice ei înșiși în lupta împotriva violenței ; în Franța[215], elevii au constituit comitete de inițiativă, au realizat postere, au organizat o campanie națională împotriva violenței școlare, după ce, în 1997, un băiat de 14 ani din Marsilia a fost ucis cu un cuțit de un coleg de clasă ; în alte țări elevii sunt educați să intervină în situațiile în care văd copii mai mici (sau prieteni) agresați de copii mai mari ;
- acordarea unei libertăți de acțiune mărite profesorilor, pentru a interveni prompt și eficient în cazurile de violență ; astfel, legea britanică[216] permite școlilor să rețină elevii violenți într-un fel de detenție, chiar dacă părinții nu sunt de acord, cu condiția ca școala să-i înștiințeze și să le raporteze genul de demers educativ pe care îl întreprinde ; aceeași lege le permite profesorilor să-și folosească forța pentru a-i controla pe elevii violenți și/sau distructivi ; măsura presupune o reacție promptă din partea profesorilor, care nu mai au motive să se teamă de suspendare sau de alte proceduri disciplinare pentru că intervin într-o bătaie sau pentru că scot cu forța afară din clasă un elev turbulent ; tot în Anglia s-a generalizat procedura contractelor între școală și familie pentru a obliga părinții să coopereze în sensul disciplinării propriilor copii ; aceste contracte, care fie afirmă responsabilitatea școlii față de securitatea tuturor copiilor, fie le prezintă părinților lista de sancțiuni, au meritul de a crea o legătură solidă între școală și familie ; atunci când nici o intervenție educativă nu conduce la rezultate, elevul agresiv este exmatriculat ; părinții au dreptul, în această situație, să facă apel, și de multe ori comitetul care judecă apelul obligă școala să reprimească elevii violenți ; noile instrucțiuni pentru aceste comitete prevăd că acest lucru nu trebuie să se întâmple dacă reintegrarea elevilor violenți este contrară intereselor școlii ;
- înființarea unor linii telefonice de tip *hotline* pentru a se încuraja raportarea incidentelor și sancționarea agresorilor ;
- copiilor victimizați li se oferă module de consiliere și cursuri de autoapărare ;
- având în vedere că mulți copii erau agresați pentru a li se lua banii de buzunar necesari pentru procurarea gustării de prânz, în Anglia[217] s-a realizat un experiment :

---

213. D. Olweus, „Bullying among Schoolchildren, Intervention and Prevention", în D. Pepler, K. Rubin (coord.), *The Development and Treatment of Childhood Agression*, Hillsdale, New Jersey, 1991, p. 431.
214. J. Pain, *Écoles : violence ou pédagogie ?*, Matrice, Vignieux, p. 60.
215. A. Duvall-Smith, „Pupils Launch Campaign to End Violence in Schools", în *Bullying Issues*, vol. 13, Educational Publishers, Cambridge, p. 11.
216. J. Sweetman, „All Power to the Teacher in Classroom Crisis", în *Bullying Issues*, ed. cit., p. 7.
217. R. Caroll, „Dinner Money Is like Red Rag to a Bully", în *Bullying Issues*, ed. cit., p. 17.

copiii nu mai vin cu bani la şcoală, iar pentru gustare primesc un card pe care-l pot folosi la diverse automate ; experimentul, iniţiat în 1997, este primul de acest gen în Europa şi datorită eficienţei sale s-a generalizat şi în alte şcoli.

Rezultatele puţin satisfăcătore obţinute în urma demersurilor organizate până în prezent vizând diminuarea violenţei şcolare indică faptul că este nevoie de un alt tip de abordare a fenomenului, iniţiativele izolate ale profesorilor, elevilor, responsabililor şcolii nefiind eficiente. De exemplu, multe programe de diminuare a violenţei în şcoală sunt introduse ca o adăugire la curriculumul şcolar ; specialişti proveniţi din afara şcolii oferă, timp de o zi sau două, cursuri despre strategiile de rezolvare a conflictelor, modalităţile de reducere a frustrării şi a sentimentelor negative, despre abilităţile necesare în negociere, lucrând uneori numai cu personalul şcolar, alteori numai cu elevii, iar câteodată cu ambele categorii. Introduse în şcoală în această manieră, aceste programe tind să fie marginalizate, deoarece în cele mai multe şcoli curriculumul este structurat astfel încât, pentru elevi, dar şi pentru profesori, există o serie de exigenţe care nu pot fi amânate. Deşi profesorii pot conştientiza importanţa acţiunilor de prevenire a violenţei, există tendinţa ca ei să nu acorde prioritate acestor activităţi până când în şcoală nu intervin incidente violente grave.

Un alt motiv pentru care asemenea iniţiative nu conduc la rezultatele cele mai bune îl constituie faptul că anumite programe de prevenire a violenţei insistă să folosească un vocabular specific sau o anumită procedură pentru a atinge o serie de obiective pe care unii profesori le-au realizat de mult timp prin modalităţi mai puţin formale.

Oricât de motivaţi ar fi, profesorii trebuie sprijiniţi de toate categoriile de personal din şcoală, de părinţii elevilor şi de reprezentanţii comunităţii, pentru a diminua violenţa şcolară. Să presupunem că unii profesori vor să acorde prioritatea cuvenită activităţilor de prevenire a violenţei în şcoală, scop în care se informează şi se formează, mergând la diverse cursuri de perfecţionare oferite de ofiţerii de poliţie, de universităţi sau de alte instituţii. Ei se întorc în şcoală cu informaţii importante achiziţionate, cu diverse materiale fotocopiate, chiar cu manuale conţinând activităţile de realizat în clasă cu elevii. Până şi în situaţia în care mai mulţi profesori de la aceeaşi şcoală dau curs unei astfel de iniţiative, probabilitatea ca ei să se întâlnească regulat pentru a pune în practică ceea ce au învăţat este destul de mică, dacă nu se acordă sprijinul necesar din partea conducerii şcolii, fiecare profesor regăsindu-se oarecum izolat în clasa lui, fără suportul necesar. Mulţi profesori se simt incompetenţi pentru demersul cerut, de a realiza un program de prevenire/diminuare a violenţei în şcoală după o scurtă familiarizare cu problematica violenţei şcolare, în timp ce alţi profesori nu se consideră recompensaţi suficient de conducerea şcolii pentru iniţiativele lor ; astfel, programele de prevenire a violenţei în şcoală se pierd între inovaţiile realizate de şcoală în fiecare an.

O abordare corectă în prevenirea violenţei şcolare cere implicarea şcolii în ansamblul ei, cu toate categoriile de personal existent, presupune colaborarea cu părinţii şi cu comunitatea. O asemenea abordare va susţine profesorii cu iniţiative în derularea programelor, adaptând întregul program şcolar pentru a le oferi profesorilor timpul necesar în scopul integrării prevenirii violenţei în viaţa şcolară. Pentru a fi eficient, demersul preventiv trebuie deci să se bazeze pe *integrarea prevenţiei violenţei şi a educaţiei pentru rezolvarea conflictelor în curriculumul şcolar şi în viaţa şcolară*. Pentru a realiza acest lucru, profesorii trebuie ajutaţi să facă inferenţe despre modalităţile

de rezolvare a conflictelor acceptabile social, pornind de la conținutul ideatic pe care îl transmit elevilor în fiecare zi, analizând și filtrând critic mesajele pe care elevii le primesc din afara școlii – de la părinți, grupul de prieteni și mass-media. Profesorii trebuie să le explice elevilor modul în care învățarea prin cooperare din clasă devine parte a procesului în care toți învață cum să lucreze și să trăiască împreună în comunitate, fără violență ; elevii trebuie să înțeleagă că un conflict poate fi constructiv sau distructiv și că violența, indiferent de forma în care se exprimă, este cel mai devastator rezultat al unui conflict. Clasa de elevi poate deveni, astfel, un loc important în care elevii să învețe căile pozitive de rezolvare a conflictelor.

Implicarea școlii, în ansamblul ei, în prevenirea violenței urmărește să schimbe credințele, atitudinile și comportamentele elevilor și, drept urmare, să diminueze violența. În acest scop, este nevoie de implicare și dorință de schimbare din partea tuturor persoanelor asociate, într-un fel sau altul, cu funcționarea școlii : personal didactic și nedidactic, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității. Toți trebuie să încurajeze profesorii să încorporeze cunoștințele despre rezolvarea conflictelor în toate subiectele abordate cu elevii, dar și să asigure un proces democratic de rezolvare a conflictelor din clasă. O anumită școală poate ajunge să-și diminueze nivelul de conflictualitate adoptând un stil de disciplină coercitiv, dar schimbarea atitudinilor și comportamentelor elevilor nu se va produce în acest mod. Abordarea corectă, la nivelul școlii, privind prevenția violenței se bazează pe un model de educație în care toți elevii și toți adulții din școală învață să exerseze abilități nonviolente (cooperare, implicare, grijă, atașament), iar relația democratică creează un mediu psihosocial în care conflictul nu este reprimat, ci devine constructiv, impulsionând creșterea și dezvoltarea elevilor. Includerea prevenției violenței școlare în curriculum cere din partea profesorilor să încorporeze acest subiect în activitățile zilnice cu elevii. Profesorii pot folosi în acest scop o diversitate de procedee pedagogice ; de exemplu, folosirea învățării prin cooperare le oferă tuturor elevilor oportunități de a exersa abilitățile cerute de rezolvarea conflictelor : să vorbească pe rând, să practice ascultarea activă, negocierea și strategiile de rezolvare a problemelor. Exersarea extensivă și intensivă a acestor abilități este esențială pentru ca elevii să le integreze în repertoriul lor comportamental. Controversa constructivă este un alt procedeu bazat pe abilitățile dezvoltate prin învățarea prin cooperare ; în cazul controversei constructive, elevii dezvoltă pe rând argumente pentru fiecare participant la controversă, ceea ce îi poate ajuta să înțeleagă mai bine opinia oponentului într-o situație neamenințătoare. Studiul de caz, dezbaterea, problematizarea, jocul de rol pot fi aplicate cu succes în dezvoltarea acelorași abilități.

În SUA, prevenirea violenței în școală este tratată ca o prioritate absolută de către politicieni, responsabilii educației și comunitate ; școlile sunt definite ca „zone de toleranță zero pentru violență" („Zero Tolerance Zone for Violence"[218]). Strategia ZTZ coordonează politicile și procedurile de aplicat în cazul conflictelor între elevi, normează conduita elevilor la școală, stabilind reguli și consecințe ale încălcării normelor. Părinții și elevii semnează că sunt de acord cu politica și procedurile școlii ZTZ.

218. U.S. Department of Education, *Safeguarding our Children. An Action Guide*, Washington D.C., 2000.

Înainte de a aborda formele specifice de violenţă din şcoală, strategia ZTZ caută să facă din aceasta un loc în care toţi cei implicaţi să se simtă în siguranţă ; este de *datoria profesorilor, părinţilor şi elevilor* să asigure[219] :

- coridoare de acces către şcoală sigure, în care elevii să nu fie hărţuiţi de traficanţii de droguri sau de membrii diverselor bande ;
- patrule de siguranţă de-a lungul rutelor cel mai frecvent folosite de elevi pentru a ajunge la şcoală ;
- crearea unui perimetru adecvat de securitate în jurul şcolii, de exemplu, afişând diverse însemne şi reguli ;
- luminarea adecvată a zonei şi montarea unor dispozitive de alarmă pretutindeni unde este nevoie ;
- îndepărtarea mesajelor graffiti de pe pereţii şcolii, dar şi ai clădirilor din jurul şcolii ;
- limitarea accesului străinilor în şcoală (sunt definiţi astfel toţi cei care nu pot justifica în mod credibil prezenţa lor în şcoală).

Este de *datoria autorităţilor* să asigure :

- implicarea activă a elevilor în diverse forme de prevenţie a violenţei şi infracţionalităţii ; de exemplu, în SUA, la toate nivelurile de şcolaritate funcţionează o asociaţie numită „Elevii împotriva Violenţei de Oriunde" ; constituită iniţial din elevi care şi-au pierdut cel puţin un coleg în urma episoadelor de violenţă din şcoală, asociaţia, avizată de un consilier profesionist, are ca scop să-i înveţe pe elevi cum să-şi controleze frustrarea şi sentimentele negative, cum să dezvolte relaţii armonioase cu covârstnicii şi adulţii, cum să-şi rezolve conflictele etc. ; participând la activităţile acestei asociaţii, elevii îşi dezvoltă un sens personal al securităţii în şcoală şi se implică direct în diminuarea violenţelor ;
- elaborarea unor proceduri de urgenţă pentru incidente cum ar fi : catastrofe naturale, incendii, accidente, ameninţări cu bomba, violenţă extremă în şcoli ;
- elaborarea de proceduri vizând identificarea şi chestionarea persoanelor străine de şcoală, care pătrund în incinta şcolii ;
- montarea unor sisteme de înregistrare a tuturor formelor de violenţă din şcoală ;
- ameliorarea supravegherii pe coridoare, scări, în spaţiile mai puţin circulate din şcoală, atât în timpul programului şcolar, cât şi după terminarea lui ;
- alcătuirea de fişe ale postului pentru tot personalul şcolii, care să includă o serie de îndatoriri privind prevenţia violenţei şi a vandalismului în şcoală ;
- stabilirea unui cod de disciplină pentru elevi care să conţină referiri clare la conduitele de violenţă, vandalism, consumul de droguri şi alcool ;
- instituirea unui sistem de comunicare cu elevii care să încurajeze raportarea incidentelor de violenţă ;
- definirea cu claritate a conduitelor violente prohibite în şcoală ; descrierea procedurilor folosite pentru înregistrarea incidentelor şi efectuarea investigaţiilor, ca şi a consecinţelor la care se expun elevii agresivi ;
- specificarea regulilor privind regimul armelor în şcoală sau/şi în campus ;

219. P. Occhiuzzo Giggans, B. Levy, *op. cit.*, p. 41.

- asigurarea unei legături eficiente cu reprezentanții poliției și ai sistemului juridic ;
- oferirea, pentru tot personalul școlii, de oportunități de formare/perfecționare, astfel încât acesta să poată participa activ la efortul școlii de a preveni violența ;
- acces liber și nelimitat la specialiștii în comportament uman ;
- interzicerea semnalării apartenenței la bande – prin culori, vestimentație, podoabe, gesturi, tunsori – în timpul programului școlar ;
- asigurarea unui cadru ce încurajează comunicarea și împărtășirea experiențelor valoroase între profesori ;
- crearea unui ethos al școlii care să încurajeze performanțele sportive, artistice, social-civice la elevi, prin cristalizarea diverselor rețele de socialitate, prin tutoriat, mentoriat etc. ; foarte mulți oameni sunt convinși că, dacă fiecare elev ar avea la dispoziție un adult de încredere, care să se implice emoțional în relația cu el, cele mai multe probleme din școală ar fi prevenite ;
- oferirea de cursuri de autoapărare ;
- implicarea părinților în crearea unor module educaționale de natură să-i facă pe elevi conștienți de riscul potențial al unor situații sociale și să-i învețe strategiile de *coping* adecvate ; de exemplu, să-și ia precauții pentru situațiile sociale noi – să aibă bani de taximetru, fise pentru a putea telefona, să cunoască numerele de telefon pentru situații de urgență, să-și informeze întotdeauna părinții unde pot fi găsiți și la ce oră se întorc, să nu circule neînsoțiți pe timp de noapte, să-și planifice dinainte căi de scăpare din situațiile sociale în care se simt amenințați, să călătorească în condiții de siguranță în mijloacele de transport în comun, să ceară ajutor în caz de nevoie etc.

Toate aceste măsuri urmăresc să facă din școală un loc în care atât elevii, cât și adulții să se simtă în siguranță. În ceea ce privește formele specifice de violență școlară, descrise detaliat în capitolul III, strategia ZTZ propune următoarele modalități de diminuare : în cazul violențelor între elevi, accentul cade pe mediere, negociere, dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor ; în cazul violenței adulți-elevi, accentul cade pe democratizarea vieții școlare, pe ameliorarea practicilor educaționale și pe mediere ; în cazul violențelor determinate de rivalitatea dintre bande, accentul cade pe cooperarea profesor-elevi.

Medierea între elevi este o modalitate de rezolvare a conflictelor apărute în școală cu ajutorul unor elevi, pregătiți special de către psiholog sau consilier, care joacă rolul de mediatori. Medierea între elevi reprezintă o tradiție valoroasă, în sensul că s-a demonstrat[220] că, în școlile în care s-au realizat asemenea programe de mediere, nivelul de conflictualitate și violență a scăzut. În ultimul deceniu, programele de mediere au fost sprijinite în multe țări de conducerea școlilor, de specialiștii în psihologia educației, ca un mod eficient de a combate violența școlară. Strategia medierii între elevi pornește de la premisa că elevii trebuie să învețe să-și rezolve singuri conflictele, și nu să aștepte intervenția adulților în acest sens ; pe de altă parte, rezolvarea conflictelor apărute între elevi de către adulți nu numai că generează dependența elevilor față de autoritatea și competența adulților, ci transmite și un mesaj implicit de neîncredere în capacitatea elevilor de a-și gestiona singuri comportamentul, de a-și asuma responsabilitatea și controlul asupra vieții lor. În locul medierii de către adulți apare, astfel, medierea cu

220. J. Burstyn, *op. cit.*, p. 173.

ajutorul unor elevi special pregătiți, care se întâlnesc și își asistă colegii în rezolvarea disputelor sau problemelor, evitându-se, în acest mod, escaladarea conflictelor sau rezolvarea lor prin violență. Violența în școală scade când există asemenea posibilități de rezolvare a conflictelor, iar elevii care au beneficiat de mediere își formează abilități de rezolvare a conflictelor. Pe de altă parte, când elevii sunt formați în școală de către consilier sau psiholog, deprinși fiind să medieze diverse dispute, ei învață implicit cum să-și medieze propriile conflicte – din școală, din familie, din comunitate ; cu cât programul de formare de mediatori include mai mulți elevi, cu atât nivelul de conflictualitate și violență din școală și din comunitate se va reduce, deoarece abilitățile de rezolvare a conflictelor vor fi transferate și în aceste zone ale existenței elevilor.

Medierea le îngăduie elevilor să-și asume responsabilitățile unui adult și contribuie la schimbarea percepției lor asupra educației, școlii, lumii ; elevii mediatori învață să lucreze ca voluntari și le oferă colegilor un model de comportament care-i încurajează pe aceștia să-și rezolve constructiv problemele. Ei deprind abilitățile ascultării active, abilitățile specifice negocierii și comunicării eficiente și le aplică în relația cu colegii și cu adulții din școală. Elevii mediatori învață să-și organizeze timpul și programul școlar astfel încât să fie disponibili pentru mediere, învață să vorbească în public – în propria școală, în alte școli, în universitate sau în alte contexte configurate de asocierea cu diverse organizații/instituții partenere – pentru a-și prezenta opiniile sau realizările.

Principiile medierii sunt :

- ascultarea activă, bazată pe atitudinea de comprehensiune, și nu pe interpretare, evaluare, chestionare sau consiliere ;
- identificarea punctelor de convergență ale atitudinilor celor aflați în conflict și punerea accentului pe ceea ce au ei în comun, nu pe ceea ce-i diferențiază ;
- vorbirea în nume propriu și limitarea interpretării și acuzării celuilalt ;
- centrarea pe situația problemă, și nu pe personalitatea problemă ;
- orientarea comunicării spre viitor, și mai puțin spre trecut ;
- identificarea tuturor opțiunilor posibile înainte de a construi un acord și de a aplica soluțiile de rezolvare a conflictului.

Principalele *avantaje ale medierii* sunt descrise de elevi și de profesori astfel[221] :

a) avantaje pentru elevi :
   - medierea încurajează elevii să se concentreze mai mult asupra problemei, în loc să se considere inamici ;
   - medierea le oferă elevilor prinși în conflict posibilitatea de a-și înțelege reciproc opiniile ;
   - se încurajează rezolvarea precoce a conflictelor și se previne violența ;
   - prin mediere, crește probabilitatea de a se identifica cele mai convenabile soluții de rezolvare a disputei, iar posibilitatea de a propune ei înșiși soluții de rezolvare crește probabilitatea conformării elevilor mediați la deciziile implicite procesului rezolutiv, mai mult decât dacă soluția este impusă din afară, de către adult ;
   - crește stima de sine a elevilor, cărora li se oferă posibilitatea de a-și controla singuri comportamentul ;

221. D.T. Gârleanu, „Medierea între elevi", în L. Șoitu, C. Havârneanu, *op. cit.*, pp. 210-211.

b) avantaje pentru profesori :
- micşorarea timpului acordat disciplinării elevilor şi creşterea timpului petrecut pentru îndeplinirea sarcinii învăţării ;
- diminuarea stresului şi creşterea stimei de sine, profesorii având posibilitatea să se implice în diverse activităţi şi să se simtă realizaţi, automotivaţi ;
- utilizarea medierii în întâlnirile cu părinţii elevilor cu probleme de comportament ;
- facilitarea şi ameliorarea managementului clasei de elevi.

Analizând eficienţa programelor de mediere între elevi, R. Cassella[222] observa că, în general, elevii care se implică în programe de formare ca mediatori sunt cei mai bine adaptaţi şcolar şi au succese şcolare, în astfel de programe implicându-se mai puţin cei care demonstrează, prin conduita personală, că au nevoie să-şi formeze o serie de abilităţi de comunicare şi sociale. Diferenţa de status dintre elevii mediatori şi cei mediaţi poate compromite succesul medierii. Pe de altă parte, elevii implicaţi în programe de formare ca mediatori abordează majoritatea conflictelor între colegi ca o chestiune de „neînţelegere" sau „dezacord", care poate fi rezolvată printr-o comunicare centrată pe identificarea cauzelor dezacordului şi pe atingerea unui acord ; modul în care este definit conflictul influenţează major procesul de mediere. Astfel, dacă, de exemplu, un conflict e definit ca „rău", cei prinşi în dispută vor face inferenţele necesare de la definirea situaţiei la personalitatea lor ; dacă însă conflictul e văzut ca inevitabil, ca inerent naturii umane, ca parte a vieţii sau ca semnal pentru o schimbare necesară, probabilitatea de a se media cu succes creşte. Nu în ultimul rând, statutul de neutralitate absolută al mediatorului se dovedeşte a nu fi cea mai bună soluţie în toate situaţiile de conflict dintre elevi ; neutralitatea mediatorului derivă din considerarea conflictului ca rezultat al diferenţelor specifice dintre indivizi, consideraţi la fel de valoroşi. Însă, la o abordare mai profundă, conflictele dintre elevi trimit şi la alte variabile, precum sexul, clasa socială, etnia, cultura mediului de apartenenţă şi, de cele mai multe ori, în astfel de situaţii, mediatorii trebuie să recunoască faptul că un asemenea conflict cere implicare, *advocacy*, şi nu neutralitate.

Medierea se poate utiliza şi în scopul *reducerii violenţelor în relaţia elevi-adulţi* şi multe şcoli integrează abilităţile dobândite de elevi şi profesori la modulele de formare în mediere în rezolvarea tuturor conflictelor apărute în şcoală. Însă, vizavi de acest tip de violenţă, abordarea cea mai eficientă s-a dovedit prevenirea violenţei prin democratizarea relaţiei pedagogice şi prin ameliorarea competenţei psihopedagogice a cadrelor didactice. Astfel, o clasă de elevi care funcţionează pe baze democratice devine un mediu ce permite fiecărui participant la procesul educativ să se simtă valoros şi în siguranţă, ceea ce reprezintă, implicit, o cale de prevenire a violenţei prin rezolvarea democratică a conflictelor.

W.J. Kreidler[223] identifica principalele cauze ale conflictelor profesor-elev şi le clasifica în următoarele cinci categorii : atmosfera excesiv de competitivă, atmosfera intolerantă, comunicarea insuficientă, exprimarea inadecvată a emoţiilor şi folosirea

---

222. R. Cassella, „The Cultural Foundation of Peer Mediation : Beyond a Behaviorist Model of Urban School Conflict", în J. Burstyn, *op. cit.*, pp. 159-171.
223. W.J. Kreidler, *Creative Conflict Resolution*, Scott Foresman, Glenview, Illinois, 1984, pp. 4-5.

greşită a puterii de către profesor; unii profesori ajung să joace adevărate roluri ale puterii în clasă, deoarece confundă autoritatea cu autoritarismul. În locul acestei situaţii extreme, democratizarea relaţiei pedagogice înseamnă, pentru profesor, să-şi împartă puterea de decizie cu elevii, arătându-le respect implicit şi necondiţionat. Comunicarea eficientă, negocierea obiectivelor şi a regulilor de disciplină anihilează tensiunea din relaţia pedagogică şi previn apariţia conflictelor între profesori şi elevi. Ameliorarea practicilor educaţionale vizează stabilirea de către profesor în colaborare cu elevii a unor obiective care sunt valorizate în egală măsură de profesor şi de elevi, stabilirea unor reguli funcţionale de conduită în clasă, bazate pe prescrierea comportamentelor pozitive, şi listarea consecinţelor pentru încălcarea regulilor. Modelul de conduită oferit de profesor rămâne aspectul decisiv, punctualitatea, obiectivitatea, respectul faţă de elev, ascultarea activă fiind ingredientele de bază într-o relaţie pedagogică eficientă.

Referitor la *violenţele şcolare determinate de apartenenţa elevilor la bandele („găştile") de cartier*, în SUA, strategia de intervenţie pentru eliminarea acestui tip de violenţă din şcoală se bazează pe asumarea responsabilităţilor specifice şi coordonarea eforturilor aferente de către conducerea şcolilor, profesori, părinţi şi comunitate[224].

Conducerea şcolilor elaborează politica şcolară împotriva bandelor, specificând cu claritate cum se va interveni şi cu ce consecinţe în cazul incidentelor violente determinate de confruntările dintre bande; de obicei se menţionează „toleranţa zero" pentru violenţa bandelor în şcoală. În mod concret, conducerea şcolii:

- oferă tuturor membrilor personalului şcolar posibilitatea formării în domeniul sociologiei şi psihologiei delincvenţei; în urma parcurgerii modulelor de formare, toţi adulţii care lucrează în şcoală vor înţelege de ce se alătură elevii bandelor, vor învăţa cum să recunoască apartenenţa unui anume elev la o anumită bandă, cum să evite violenţa bandelor, cum să descifreze mesajele graffiti pictate de bande pe pereţii şcolii, cum să intervină în cazul în care sunt martorii unui incident violent, cum să observe şi să evalueze nivelul acestui tip de violenţă în şcoală;
- construieşte un cadru adecvat în care personalul şcolii şi elevii se pot întâlni pentru a discuta deschis despre acest tip de violenţă, despre rezultatele unor demersuri iniţiate în scopul diminuării violenţei bandelor în alte şcoli, despre modalităţile de ameliorare a politicii şcolare în acest domeniu, despre modalităţile de responsabilizare a elevilor vizavi de acest aspect etc.;
- ameliorează supravegherea în toate spaţiile şcolii, în pauze, înainte şi după încheierea programului şcolar, identifică toate persoanele care vin în şcoală;
- pune la punct o procedură de îndepărtare cât mai rapidă a mesajelor graffiti de pe pereţii şcolii; însăşi existenţa mesajelor graffiti reprezintă o formă de violenţă simbolică între bande rivale sau la adresa elevilor care nu sunt afiliaţi bandelor;
- înfiinţează un comitet alcătuit din profesori, administratori, antrenori, elevi şi părinţi pentru a aplica şi evalua eficienţa măsurilor luate contra violenţei bandelor în şcoală.

Profesorii pot contribui la diminuarea violenţei bandelor în şcoli învăţându-i pe elevi să gândească critic şi să dezvolte abilităţi de rezolvare a problemelor, abilităţi de

224. M. Sanders, *Preventing Gang Violence in Your School*, Johnson Institute, Minneapolis, 1995, pp. 27-35.

comunicare, astfel încât să poată preveni/evita episoadele de violență. Concret, profesorii pot interveni după cum urmează :

- raportând forului abilitat incidentele de violență observate în timpul activităților educative ;
- identificând și răspunzând trebuințelor de învățare ale elevilor, dezvoltând stiluri de învățare eficientă, astfel încât să se diminueze rata eșecului școlar și să crească motivația pentru educație ;
- consolidând stima de sine a elevilor, ajutându-i să se simtă prețuiți, acceptați, importanți ;
- elaborând un curriculum pentru prevenirea violenței bandelor, care să includă : dezvoltarea empatiei, exerciții de valorizare pentru creșterea stimei de sine, formarea abilităților de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, a capacității de a rezista presiunilor grupului, cunoașterea activităților bandelor și a legislației, evaluarea avantajelor și dezavantajelor ce decurg din statutul de membru al unei bande etc. ; de exemplu, în școlile din Paramount, California, s-a realizat un asemenea curriculum, numit Programul „Alternative la integrarea în bande" ; în 6 ani, doar 15 din cei 3.000 de tineri care au participat la acest program s-au alăturat diferitelor bande ; comunitatea a evaluat astfel eficiența programului : programul a costat în cei 6 ani 75.000 de dolari, adică mult mai puțin decât dacă s-ar fi plătit o mașină pentru a patrula pe străzi, și a condus la rezultate mult mai bune[225] ; ulterior, alte 12 orașe din California au adoptat acest program în școli ;
- dezvoltând programe de mentoriat, în care adulții care s-au remarcat profesional și social devin mentori pentru elevi, ajutându-i să creadă în calea legitimă a succesului ;
- dezvoltând programe și formând grupuri de suport care să se adreseze tuturor tipurilor de violență ; sprijinind victimele violenței ; colaborând cu părinții elevilor violenți sau cu elevii victime ale violenței ;
- dezvoltând un program al „riturilor de trecere", prin realizarea unei serii de activități și ceremonii, la sfârșitul cărora tinerii să fie recunoscuți ca adulți responsabili ai comunității școlare, având structurată o identitate socială bine definită ;
- îmbogățind oferta educațională și recreațională pentru toți elevii, în cadrul școlii sau după terminarea programului școlar ; existența acestui ethos al școlii diminuează motivația elevilor de afiliere la bande pentru obținerea unui status și, în același timp, îi reține pe elevi la școală, ajutându-i să-și cultive talentele ;
- elaborând un cod vestimentar adecvat pentru elevi ; un asemenea cod nu numai că elimină presiunea socială de a purta la școală haine după ultima tendință a modei, dar poate contribui și la salvarea vieții elevilor ; în școlile plasate în cartiere dominate de mai multe bande, simplul fapt că poartă haine de o anumită culoare (care face parte din culorile revendicate ca reprezentative pentru banda rivală) poate transforma un anumit elev într-o victimă sigură a violenței bandei ;
- instalând o linie telefonică specială, la care elevii să poată apela un consilier sau un psiholog pentru a vorbi despre sentimentele lor de teamă, despre zvonurile, amenințările sau incidentele violente la care au fost martori ;
- realizând programe de asistență psihologică a victimelor violenței ;

225. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 321.

- dezvoltând sentimentul de apartenenţă la şcoală, care să le permită elevilor să perceapă şcoala ca pe „teritoriul" lor, astfel încât să nu tolereze pătrunderea bandelor în şcoală.

Pentru *părinţi*, care joacă un rol important în diminuarea violenţei şcolare, se vor oferi :

- diverse modalităţi de formare în domeniul violenţei bandelor, astfel încât părinţii să sesizeze cum se pot implica în diminuarea violenţei provocate de rivalitatea dintre bande ; de exemplu, părinţii trebuie să ştie întotdeauna unde, cu cine şi ce face copilul lor, să aplice într-o manieră corectă măsurile de disciplinare a copilului, să participe la viaţa acestuia, la evenimentele sale speciale, să fie preocupaţi să manifeste permanent apreciere faţă de copil, pentru a-i menţine o stimă de sine înaltă, să-l ajute să-şi rezolve problemele şi să-l înveţe să-şi stabilească obiective, scopuri în viaţă ;
- părinţii trebuie să informeze şcoala în cazul în care au suspiciuni în legătură cu apartenenţa copilului lor la o bandă, după cum, în aceeaşi situaţie, şi şcoala informează părinţii.

Comunitatea poate contribui la diminuarea violenţei bandelor dacă se implică în dezvoltarea de parteneriate, prin încurajarea participării şcolii la programele de asistenţă socială, la susţinerea funcţionării sistemului juridic ; în mod special, comunicarea şcolii cu poliţia locală este absolut necesară. Prevenirea şi controlul activităţii bandelor necesită un efort integrat, bazat pe relaţia şcoală-comunitate şi care include mai multe componente :

- comunitatea trebuie să dezvolte şi să implementeze modelul de prevenţie conceput în şcoală ;
- şcoala trebuie să contracareze lipsa de speranţă determinată de nesatisfacerea trebuinţelor elevilor proveniţi din medii sărace, cu multiple probleme sociale ;
- comunitatea trebuie să susţină şcoala să realizeze programe de prevenţie a afilierii elevilor la bande, cel puţin până la vârsta adolescenţei, prin asigurarea disponibilităţii resurselor financiare necesare aplicării programului.

Un exemplu de abordare neortodoxă a problemei violenţei provocate de bande în şcoală îl oferă un liceu din Chicago[226] în care nici una dintre măsurile citate nu a condus la rezultate consistente. La începutul anilor '90, acest liceu era disputat de două bande rivale ; bătăile între bande, traficul de droguri şi de arme erau evenimente cotidiene în şcoală. Strategia adoptată în această situaţie de către liderii comunităţii a constat în apelul la autoritatea bandelor pentru ameliorarea calităţii vieţii în cartier şi în şcoală. Liderii celor două bande s-au alăturat autorităţilor şcolare şi liderilor comunităţii pentru a dezvolta un program care să reducă nivelul de violenţă din şcoală şi din vecinătate. Cu ajutorul autorităţii liderilor de bandă, în scurt timp s-au văzut rezultatele : nu s-au mai vândut droguri în şcoală, incidentele violente s-au rărit, elevii şi profesorii şi-au redus sentimentele de teamă, în clase activitatea educativă s-a putut desfăşura într-un climat de ordine. Inovaţia acestei abordări constă în faptul că autorităţile

226. C. Bartollas, *op. cit.*, p. 283.

şcolare au permis bandelor să preia controlul asupra şcolii, dar au negociat condiţii acceptabile pentru toate părţile. Singurul aspect criticabil în funcţionarea acestui liceu era folosirea pedepsei corporale, aplicată elevilor afiliaţi la bande de către tovarăşii lor pentru nerespectarea regulilor convenite cu autorităţile şcolare.

5. *Toxicomania*. În cursul anilor '70 a apărut *Educaţia relativă la droguri*, concepută ca un ansamblu larg de activităţi dirijate, care urmăreşte să multiplice oportunităţile pentru dezvoltarea intelectuală, emoţională şi fiziologică a tinerilor[227]. S-a dovedit însă relativ repede că programele de informare asupra drogurilor şi a efectelor lor modifică sistemul de cunoştinţe al indivizilor, dar foarte rar modifică şi comportamentul. Uneori, chiar dimpotrivă, această „strategie a fricii" conduce la valorizarea conduitelor de risc şi face să crească frecvenţa luărilor de contact cu drogul de către tineri. Informarea cu privire la droguri, făcută sistematic în şcoală, le poate trezi elevilor interesul pentru fructul oprit, la vârsta la care orice modalitate de rezistenţă faţă de autoritatea adulţilor e definită ca bună. În schimb, informarea părinţilor poate fi mai eficientă, pentru că le permite modelarea unei atitudini adecvate faţă de droguri, pornind de la cazurile prezentate în mass-media, fără să dramatizeze sau să banalizeze fenomenul consumului de droguri.

După J. Bergeret[228], în prevenirea toxicomaniei trebuie evitate patru greşeli, şi anume: credinţa în puterea de descurajare a fricii, credinţa în eficienţa utilizării discursurilor, credinţa în forţa abordărilor represive şi cea în accentul pus pe aspectul cantitativ al problemei, a cărei gravitate reală este de ordin calitativ.

Referitor la realizarea activităţii preventive prin educaţie, se cunosc azi trei abordări principale:

a) o abordare directă, centrată pe substanţele folosite; în cadrul activităţilor educative şcolare şi extraşcolare se clarifică diverse aspecte legate de natura şi utilizarea drogurilor; cunoştinţele referitoare la diversele categorii de substanţe psihoactive vor fi transmise prin intermediul cursurilor speciale, al modulelor educative de igienă şi sănătate, al educaţiei moral-civice, al educaţiei relative la calitatea vieţii etc.;

b) o abordare alternativă, centrată pe mediul familial şi şcolar al elevului; aceasta pleacă de la ipoteza că abuzul de droguri este frecvent o expresie a inadaptării, ca şi violenţele, vandalismul etc.; scopul urmărit este facilitarea inserţiei sociale a elevilor şi se atinge prin: ameliorarea vieţii şcolare, diversificarea ofertei de activităţi complementare în şcoală, activităţi recreaţionale, organizarea de activităţi social-utilitare etc.;

c) o abordare indirectă şi selectivă, în care acţiunea educativă este individualizată, adresată subiecţilor vulnerabili, promovată de specialişti în psihoterapie; în egală măsură, abordarea indirectă poate viza şi sensibilizarea personalului educativ, a părinţilor, astfel încât conduita acestora să susţină efortul adaptativ al subiectului.

Un studiu realizat pe un eşantion de elevi adolescenţi din ţara noastră şi din Republica Moldova, vizând identificarea percepţiei şi atitudinilor elevilor faţă de

227. UNESCO, *L'éducation et les drogues. Prévenir*, UNESCO, Paris, 1987, p. 12.
228. *Apud* A. Porot, M. Porot, *Toxicomaniile*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1999, p. 215.

consumul de droguri[229], a găsit că elevii percep ca principali *factori inhibitori interni ai toxicomaniei* tăria de caracter, voința, maturitatea, conștientizarea pericolului pe care îl presupune consumul de droguri și existența unui ideal de viață; principalii *factori inhibitori externi* sunt, în opinia elevilor, gradul de cultură și educație, teama sau respectul față de părinți și caracteristicile mediului în care trăiesc (respectiv, în care fie le sunt satisfăcute nevoile, fie nu există resurse pentru implicarea în consumul de droguri).

În opinia adolescenților din țara noastră, măsurile eficiente de prevenire a consumului de droguri ar fi:

- existența serviciilor de psihoterapie și consiliere în școli; disponibilitatea psihologului școlar față de elevii cu probleme;
- sancțiunile consistente pentru traficanți;
- sancționarea severă a consumatorilor de droguri;
- realizarea de campanii de informare în mass-media asupra efectelor consumului de droguri;
- implicarea familiilor în supravegherea conduitei tinerilor;
- eficientizarea controlului vamal;
- multiplicarea posibilităților de dezintoxicare.

La rândul lor, profesorii și părinții chestionați au indicat ca factori inhibitori ai consumului de droguri:

- cultivarea sincerității în relația părinți-copii;
- educarea și informarea realizate de profesori, școală, mass-media;
- discernământul și maturitatea de gândire ale tinerilor;
- sărăcia.

Demn de semnalat este faptul că profesorii cred că familia este cea care deține rolul central în educația antidrog, în timp ce părinții nutresc aceeași convingere; părinții și profesorii înțeleg rolul exemplului personal al părinților, rolul comunicării eficiente în familie, rolul controlului financiar și al supravegherii cercului de prieteni de către părinți în prevenirea consumului de droguri. Atât profesorii, cât și părinții consideră că rolul școlii se reduce la informarea în privința drogurilor și la formarea gândirii critice. Și părinții, ca și profesorii, așteaptă mai mult de la mass-media, dar nu par a aștepta o implicare a sistemului juridic sau a organelor de control social în stoparea fenomenului toxicomaniei.

N. Tobler[230] a realizat o metaanaliză a 143 de programe de prevenire a consumului de droguri, pentru a evalua eficiența acestora; autoarea a ajuns la concluzia că programele folosite pentru prevenirea consumului de droguri pot fi împărțite în următoarele categorii:

a) programe centrate pe cunoștințe; acestea pornesc de la premisa că o mai bună informare va schimba atitudinea elevilor și va reduce consumul de droguri, scop în care se transmit informații despre efectele pe termen lung ale consumului de droguri, bazate pe tactici de înfricoșare;

229. A. Stoica-Constantin, T. Constantin, „Consumul de droguri la adolescenți", în G. Ferréol (coord.), *Adolescenții și toxicomania*, Editura Polirom, Iași, 2000, pp. 43-70.
230. *Apud* C. Bartollas, *op. cit.*, pp. 347-348.

b) strategii centrate pe latura afectivă ; acestea pornesc de la premisa că anumiți factori psihologici sunt cei care generează vulnerabilitatea elevilor și îi aduc pe aceștia în situații de risc ; de aceea, asemenea strategii pun accentul pe consolidarea stimei de sine, pe dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor, pe clarificarea valorilor, fără a face nici o mențiune despre droguri ;

c) programe bazate pe influența socială și pe abilitățile sociale ; acestea pornesc de la premisa că influența prietenilor este factorul de risc major în debutul în toxicomanie ; aceste programe își propun :

- să dezvolte capacitatea elevilor de rezistență la presiunile grupului, folosind modele de rol dezirabile, oferite de covârstnici ;
- să dezvolte abilitățile sociale ale elevilor, cum ar fi capacitatea de a rezolva probleme, de a lua decizii etc. ; acest gen de programe oferă diverse oportunități ca elevii să-și dezvolte abilitățile de comunicare, să folosească *feedback*-ul, să clarifice valorile care sunt implicate într-o situație socială și să învețe strategii de adaptare ;

d) strategii centrate pe cunoștințe și afectivitate ; acestea se bazează pe premisa că atât cunoștințele, cât și atitudinile și valorile pot schimba comportamentul elevilor ; ele oferă informații despre droguri și formează capacitatea de luare a deciziilor la elevi ;

e) strategii alternative ; acestea se întemeiază pe considerarea relației complexe dintre consumul de droguri, eșecul școlar și delincvență, oferind :

- o diversitate de activități realizate în școală, ce urmăresc să înlocuiască comportamentele negative cu altele pozitive, manifestate în contextul activităților valorizate de elevi, cum ar fi cele profesionale sau de voluntariat ;
- instruirea elevilor cu un nivel înalt de risc de implicare în toxicomanie despre cum să devină competenți social și școlar, compensând abilitățile deficitare cu ajutorul modulelor de formare diverse.

Analizând durata efectelor acestor strategii preventive, Tobler a descoperit că programele bazate pe influența socială și pe intervenția la nivelul grupului de covârstnici sunt cele mai eficiente, urmate apoi de strategiile alternative ; *programele informaționale nu au nici un efect*.

Un exemplu de program educativ antidrog apreciat în SUA pentru eficiența sa este proiectul D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), care abordează problema prevenției toxicomaniei într-un mod creativ și provocator[231]. Scopul urmărit de programul respectiv este să le formeze copiilor din școala elementară abilitățile specifice pentru a rezista presiunii grupului de prieteni și a nu consuma alcool, droguri sau tutun. Proiectul D.A.R.E. a fost elaborat în 1983, în urma colaborării dintre poliția din Los Angeles și autoritatea școlară locală, și, datorită rezultatelor sale, în prezent 52% din districtele școlare din SUA l-au adoptat. În cadrul acestui program, ofițerii de poliție, îmbrăcați în uniformă, predau un curriculum formal (de tip curriculum-nucleu) în clasele de elevi, de-a lungul a 70 de ore (o oră de curs săptămânal) ; proiectul

231. C. Bartollas, *op. cit.*, pp. 411-412.

D.A.R.E. acordă o atenţie specială elevilor din clasele gimnaziale, precum şi celor care urmează să treacă în liceu, momentelor în care presiunea din partea covârstnicilor este maximă, iar riscul consumului de droguri e cel mai mare. De obicei, proiectul D.A.R.E. se realizează în combinaţie cu alte programe ce urmăresc prevenirea violenţei bandelor, formează capacitatea de rezolvare a conflictelor, programe de educaţie a părinţilor sau programe curriculare recreaţionale. Conducerea şcolilor şi profesorii au primit cu entuziasm acest proiect şi au remarcat o schimbare de atitudine printre elevi vizavi de consumul de droguri; elevii acceptă mai puţin drogul şi sunt mai bine pregătiţi să reziste presiunilor grupului. De asemenea, faptul că la şcoală văd ofiţeri de poliţie implicaţi în roluri nonpunitive face să crească respectul elevilor faţă de lege şi sistemul de control social. La 10 ani de la lansare, evaluarea eficienţei proiectului arată şi aspectele sale deficitare, care trebuie remediate; s-a estimat că proiectul şi-a demonstrat utilitatea mai mult din punctul de vedere al informării, dar rezultatele sale în ceea ce priveşte schimbarea atitudinii elevilor faţă de droguri sau cele referitoare la necesitatea consolidării stimei de sine nu se ridică la acelaşi nivel.

În paralel cu demersurile iniţiate de şcoală în cooperare cu diverse instituţii ale comunităţii şi cu părinţii, şi responsabilii poliţiei au declanşat un război împotriva drogurilor, iar în acest demers o atenţie deosebită este acordată şcolii. Şcoala e declarată „zonă liberă de droguri", adoptându-se în acest sens acte legislative suplimentare, care interzic traficul/consumul de droguri în şcoli sau în vecinătatea lor. Zona liberă de droguri include, de obicei, un perimetru cu o rază de 500 de metri în jurul şcolii, iar cei prinşi încălcând aceste legi se expun celor mai severe sancţiuni. Statul american Alabama are cea mai agresivă lege de delimitare a zonei libere de droguri din jurul şcolii, perimetrul stabilit prin lege fiind descris de o rază de trei mile[232]. Pentru a verifica modul în care se conformează elevii la interdicţiile consumului, traficului şi posesiei de droguri în zona liberă de droguri, autorităţile şcolare sunt îndreptăţite să îi oblige să efectueze teste medicale de depistare a prezenţei drogurilor în organism, să-i percheziţioneze, să ia orice măsură posibilă pentru ameliorarea supravegherii în şcoală. Astfel de măsuri descurajează traficul de droguri în şcoală şi în vecinătatea ei, dar aspectul esenţial rămâne satisfacerea trebuinţelor educaţionale şi social-afective ale elevilor, astfel încât să poată rezista la tentaţia consumului.

Intervenţia propriu-zisă, adaptată în funcţie de stadiul de instalare a sindromului de dependenţă şi tipul de substanţă consumată, se bazează pe chimioterapie (administrarea de substanţe aversive sau blocante) şi pe psihoterapie – de grup sau individuală; ea nu ţine de competenţa instituţiei educative. Rolul şcolii este esenţialmente preventiv, însă, pentru a fi eficiente, strategiile preventive trebuie să pornească de la caracteristicile motivaţiei consumului la adolescenţii de astăzi; astfel, cu cât într-o societate disponibilitatea drogurilor creşte, experienţele de iniţiere în consumul de droguri se generalizează, aşa încât, din perspectiva instituţiei educative, problema nu se mai pune „dacă consumă sau nu, ci când vor începe şi care va fi nivelul de consum"[233]. Consumul de droguri la adolescenţi pare să fi dobândit în zilele noastre semnificaţia unui ritual de trecere către identitatea adultă. Cercetările realizate[234] demonstrează că în jurul vârstei de 35 de ani

232. *Ibidem*, p. 402.
233. L. Bauman, R. Richie, *Adolescenţii o problemă, părinţii un necaz*, Editura Antet, Oradea, 1995, p. 148.
234. A. Ogien, *Sociologie de la déviance*, Armand Colin, Paris, 1995, pp. 147-149.

aproape toți toxicomanii abandonează consumul de droguri (doar 10% dintre ei mor în urma diverselor accidente provocate de consum) prin mijloace proprii, în urma unei lungi succesiuni de încercări și eșecuri repetate, cu sau fără ajutorul medicilor sau al serviciilor specializate de asistență. Motivele[235] ce determină încetarea consumului de droguri sunt : epuizarea experienței, care nu mai oferă satisfacții consumatorului ; îmbătrânirea (o dată cu înaintarea în vârstă, tot mai puțini toxicomani își găsesc locul într-un mediu social marcat de reînnoire și tinerețe) și teama de riscurile asociate consumului. În aceste condiții, este evident că doar programele de informare despre efectele consumului de droguri sunt insuficiente.

Experiența acumulată în aplicarea programelor educative de combatere a toxicomaniei a sugerat[236] următoarele direcții de acțiune, care s-au dovedit mai eficiente :

- punerea unui accent mai mare pe formarea abilităților sociale sau specifice, ca, de exemplu, cum să reziste elevii presiunilor colegilor/grupului informal care consumă droguri ; experimentele au demonstrat că intrarea precoce a elevilor în asemenea programe, care dezvoltă competența socială individuală, dă rezultate ;
- cooptarea în campaniile antidrog a vedetelor, campionilor și celor mai populari elevi ai școlii ; eficiența acestei strategii se bazează pe identificarea afectivă a adolescenților cu idolii lor ;
- responsabilizarea/implicarea elevilor care au consumat droguri, dar în prezent sunt nondependenți, în programele de prevenire a consumului de droguri ; ei pot furniza informații credibile despre efectele drogurilor, pot indica persoanele ce pot fi contactate de cei care vor să abandoneze consumul ;
- o variantă de abordare alternativă este dezvoltarea rețelei de comunicare familie-școală-grupul informal ; această abordare folosește diverse strategii pentru a ameliora oportunitățile și recompensele în familie și în școală ; atât școala, cât și familia vor încuraja relațiile tinerilor cu colegii care au dezvoltat comportamente prosociale ; în esență, intervenția caută să multiplice oportunitățile de succes, de ameliorare a abilităților sociale și să ofere o potențare a performanțelor în domeniul școlar și social.

***

Trecerea în revistă a strategiilor de prevenție/intervenție a devianței școlare ne permite – chiar dacă subiectul este departe de a fi epuizat – degajarea unor concluzii preliminare :

1. Diminuarea devianței școlare este un demers extrem de complex și laborios, care permite o diversitate de abordări ce depășesc cu mult cadrul școlii. Un asemenea demers cere o strategie multisectorială, bazată pe implicarea departamentelor învățământului, sănătății, justiției, muncii și protecției sociale, cultelor etc., concretizată într-un pachet de politici sociale coerente, continue, orientate de prospectivă.

235. *Ibidem*, p. 148.
236. R. Roffman, „Drug Use and Abuse. Policies and Pograms", în *Encyclopedia of Social Work*, ed. cit., p. 483.

2. Diminuarea devianței școlare este un demers costisitor, care necesită mobilizarea unor resurse importante din punct de vedere cantitativ și calitativ.

3. Diminuarea devianței școlare este o rezultantă a procesului continuu de democratizare a educației, în care șansele egale pentru toți de acces la educație trebuie dublate de egalizarea șanselor de succes ; privilegierea componentei formative a educației școlare pare a fi calea de urmat în acest scop.

4. Din punctul de vedere al rolului preventiv al școlii, în centrul strategiilor de diminuare se plasează motivarea profesorilor. Toate strategiile „trec" prin profesori și motivația lor este componenta esențială care pune la lucru competențele, care structurează atitudinea față de elevi – devianți sau nondevianți.

5. Analizând 100 de programe de prevenție a delincvenței juvenile eficiente, J. Dryfoos a identificat 11 componente comune acestora[237] :

a) copiii care prezintă un risc crescut de a dezvolta probleme de comportament sunt atașați de adulți responsabili, sensibili la nevoile copiilor ; se folosesc frecvent consilierea individuală sau pe grupe mici, sistemul tutorial, mentoriatul și managementul de caz ;
b) diversele programe și servicii sunt realizate prin parteneriat și colaborarea școală-instituțiile comunității : agenți economici, instituțiile medicale, serviciile sociale, reprezentanți ai Bisericii, tribunale, universități ;
c) accentul cade pe identificarea precoce și intervenția timpurie, prin sprijinirea familiei în ajustarea la diferitele stadii de creștere și evoluție comportamentală ale copilului ; o asemenea intervenție conduce la efecte benefice imediate, dar și pe termen lung ;
d) școala joacă rolul central în prevenirea toxicomaniei și a delincvenței juvenile ;
e) instituțiile comunității sunt responsabile pentru implementarea măsurilor inițiate de ele în cadrul școlii : fie universitățile au elaborat, prin diverse programe de cercetare, anumite strategii pe care le aplică/evaluează în școală ; fie organizațiile tinerilor propun proiecte pe care școala trebuie să le sprijine ; fie alte instituții din comunitate au nevoie de susținere din partea școlii pentru a-și realiza programele ;
f) instituțiile comunității oferă servicii tinerilor excluși de sistemul școlar – de exemplu, găsesc adăposturi pentru cei care fug de acasă –, realizând diverse programe educative în week-end și în timpul vacanțelor școlare ;
g) multe programe care s-au bucurat de succes pun accentul asupra aspectului profesional ; conducerea școlii și profesorii au nevoie de suport, formare din partea profesioniștilor din afara școlii ; managementul școlii, predarea în echipă, medierea, promovarea învățării prin cooperare presupun supervizarea profesorilor și implicarea lor în module de perfecționare continuă ;
h) învățarea abilităților personale și sociale reprezintă un aspect abordat de majoritatea programelor ; a-i instrui pe elevi cu privire la gradul de risc pe care îl implică comportamentul lor, a-i învăța să dezvolte alternative comportamentale dezirabile

237. *Apud* C. Bartollas, *op. cit.*, pp. 545-547.

la comportamentele perturbatoare, a-i ajuta să ia decizii sănătoase pentru viitor sunt direcţiile de acţiune prioritare în acest sens ;

i) o serie de programe folosesc elevii mai mari pentru a-i influenţa/ajuta pe cei mai mici, ca tutori sau formatori de abilităţi ; formarea şi supervizarea mentorilor elevi devine un aspect important în aceste strategii ;

j) deşi părinţii copiilor care prezintă risc comportamental nu sunt uşor de implicat în activitatea şcolară, numeroase programe centrate pe acest segment-ţintă au obţinut succese remarcabile ; în special, vizitarea şi educarea părinţilor sau folosirea acestora ca ajutor în clasă s-au dovedit eficiente ;

k) legătura cu piaţa muncii este o caracteristică importantă a programelor de succes ; folosirea abordărilor inovatoare pentru a introduce elevii în lumea muncii a fost dublată de consiliere, pentru a-i ajuta să-şi integreze şi să-şi interpreteze experienţele.

Aşadar, liniile directoare ale unei prevenţii eficiente a problemelor de comportament în şcoală sunt : atenţia individuală acordată în şcoală elevilor cu risc comportamental semnificativ şi colaborarea şcoală-comunitate în reducerea factorilor de stres care acţionează asupra elevului.

Concluzii

➢ Fenomen cu o etiologie foarte complexă şi cu o dinamică extrem de rapidă, devianţa şcolară rămâne în acest moment o *problemă deschisă*, una dintre „sfidările" educaţiei secolului XXI. Argumentând acest statut al devianţei şcolare, am putea afirma că, la nivel teoretic, însăşi complexitatea şi specificul determinării cauzale fac din acest fenomen unul cu neputinţă de stăpânit în totalitate.

Am arătat că, în cele mai multe cazuri, cauzele devianţei şcolare se prezintă ca o combinaţie între factori care ţin de instituţia educativă şi factori exteriori şcolii ; responsabilitatea de a interveni pentru a diminua problemele de comportament ale elevilor nu este deci în exclusivitate a şcolii. Cercetările realizate de UNESCO în ultimul deceniu au demonstrat că şcoala, deşi continuă să fie „nodul central" al prevenţiei, trebuie susţinută în demersul reducerii conduitelor de devianţă şcolară. Această susţinere a şcolii este în sine un demers extrem de laborios, costisitor, complicat şi dificil de realizat, care angajează cooperarea între autorităţile locale, cele naţionale şi cele internaţionale. Susţinerea se poate realiza la nivel material-financiar (prin construirea de şcoli, drumuri de acces la şcoli, cantine, internate, dotarea şcolilor şi bibliotecilor etc.), la nivel uman (prin consilierea unor experţi şi atragerea în şcoli a oamenilor foarte bine pregătiţi) şi la nivel informaţional (prin exemple de strategii funcţionale aplicate în alte sisteme educative/şcoli, *know-how*).

Viziunea de ansamblu asupra strategiei dezirabile de abordare a devianţei şcolare o datorăm UNESCO, care, în programul „educaţiei pentru toţi", a schiţat direcţiile de acţiune, a numit resursele care pot fi folosite, priorităţile şi obiectivele acestui demers. Implicarea sa, în colaborare cu UNICEF, PNUD şi Banca Mondială, în susţinerea/aplicarea strategiilor naţionale pentru realizarea educaţiei pentru toţi în ţările sărace s-a materializat într-o ameliorare a frecvenţei şcolare şi într-o diminuare relativă a abandonului şcolar. S-au demonstrat dimensiunile şi implicaţiile acestui fenomen la scara unei comunităţi şi s-a văzut că, de exemplu, măsuri cum ar fi transportul gratuit la şcoală şi asigurarea unei mese de prânz pot reduce absenteismul şi abandonul şcolar în rândurile elevilor săraci.

➢ Efortul financiar comunitar consistent cerut de diminuarea devianţei şcolare este unul *rentabil* atât din punctul de vedere al costurilor material-financiare, cât şi din punctul de vedere al costurilor sociale şi umane. Abordările economice ale devianţei, care validează relaţia dintre devianţa şcolară şi delincvenţa juvenilă, au demonstrat că

diminuarea devianței școlare s-ar traduce, la nivelul școlilor, printr-un spor de eficiență a procesului educativ, în sensul creșterii rezultatelor educative la aceeași investiție realizată. La nivel social, diminuarea devianței școlare s-ar exprima prin scăderea ratei criminalității și prin creșterea calității vieții (climatul afectiv general ar deveni mai securizat prin scăderea amenințărilor diverselor conduite infracționale) ; pe de altă parte, cheltuielile generate de prejudiciile aduse de conduitele criminale (distrugerea de bunuri, spitalizarea victimelor agresiunilor etc.), cheltuielile antrenate de inculpare, judecare și sancționare, cheltuielile pentru funcționarea sistemelor de control și sancțiune socială s-ar reduce. Aceasta ar permite direcționarea respectivelor resurse către alte sectoare – cultură, educație, sănătate, mediu –, ceea ce ar contribui de asemenea la creșterea calității vieții.

Din punct de vedere uman-individual, orice efort în sensul reușitei adaptării școlare este unul rentabil, având în vedere misiunea școlii de pregătire a tinerilor pentru integrarea socială și profesională. Cu cât tinerii vor părăsi școala mai bine pregătiți pentru piața muncii și având interiorizate valorile morale, cu atât șansele ca ei să recurgă la conduite deviante pentru a-și satisface trebuințele scad. Așadar, pe termen lung, cheltuielile pentru punerea în aplicare a strategiilor de prevenire/reducere a devianței școlare sunt rentabile și trebuie angajate.

➢ Susținerea școlii în confruntarea cu conduitele de devianță școlară presupune în mod particular apelul la o strategie globală, care să coreleze responsabilitățile școlii față de elevi cu tendințele de evoluție ale familiei contemporane. Am arătat importanța excepțională a variabilelor care țin de mediul familial în inadaptarea și devianța școlară. Societatea noastră se caracterizează printr-o creștere a ratei divorțialității și a numărului de familii monoparentale, iar familiile formal organizate tind să devină patogene. În condițiile în care sistemul social este unul concurențial, care le cere adulților să investească importante resurse psihice și de timp pentru a se afirma pe plan profesional, în condițiile în care tot mai multe femei vor să realizeze o carieră profesională, posibilitățile familiei contemporane de a satisface adecvat nevoile copiilor se reduc (fenomen demonstrat de cazurile tot mai frecvente de maltratare). Se pare că familia actuală, în care ambii adulți sunt activi pe piața muncii, mai îndeplinește dintre funcțiile ei tradiționale doar funcția de procreare, funcția economică și funcția de securizare afectivă, în timp ce funcția educativ-socializatoare este transferată progresiv asupra școlii.

Pentru a contracara multe dintre variabilele cauzale ale devianței școlare relative la socializarea primară, școala trebuie susținută, astfel încât să poată prelua într-un mod benefic pentru elevi o parte dintre componentele funcției educativ-socializatoare ; avem în vedere în special funcția de supraveghere, funcția de consiliere, funcția de disciplinare, funcția de model de conduită pentru copii. În loc să deplângă lipsa de interes a părinților sau în loc să acuze, școala ar interveni deci mai eficient în diminuarea conduitelor de devianță școlară dacă și-ar asuma noile responsabilități ; dintr-o instituție cu răspundere limitată, ea ar trebui să devină o instituție cu responsabilități tot mai mari, o a doua familie pentru elev.

Această asumare progresivă a unor responsabilități ale familiei tradiționale de către școală presupune susținerea acesteia pentru a le putea oferi elevilor condiții cât mai apropiate de cele din mediul familial, respectiv : cantină, ateliere, grădină, săli pentru

efectuarea temelor şi pentru studiu, facilităţi care să le permită să-şi cultive interesele/talentele. Programul educativ zilnic al elevilor ar avea în acest context aceeaşi durată ca şi programul profesional al părinţilor. Supravegherea continuă de către personalul calificat, asistenţa în efectuarea temelor/proiectelor, posibilitatea oferită elevilor de a-şi forma diverse deprinderi de lucru, de a participa la activităţi cu caracter pre-profesional, eventual de a câştiga bani, posibilitatea de a apela la un psiholog/consilier ori de câte ori este nevoie sunt elemente de natură să consolideze motivaţia conformării la normele şcolare. Dialogul deschis cu adulţii din şcoală şi posibilitatea de a face propriile alegeri vor modifica într-un sens pozitiv atitudinea elevilor faţă de şcoală. Comparaţia, chiar şi imaginară, cu efectele situaţiei actuale, în care ei se simt abandonaţi atât de părinţi, cât şi de şcoală, se impune de la sine.

➢ Din punctul de vedere al determinării strict pedagogice a devianţei şcolare, se observă că acest fenomen incriminează în primul rând caracteristicile modelului pedagogic tradiţional, curriculumul centrat pe cunoştinţe, ceea ce semnalează o inadaptare a şcolii la evoluţiile sociale. În toate şcolile bazate pe un curriculum centrat pe trebuinţele elevilor – modelele create de Freinet, O. Decroly, M. Montessori, J. Dewey ş.a. –, fenomenul devianţei şcolare este mult mai puţin vizibil. Deşi compararea celor două modele pedagogice, din punctul de vedere al raportului lor cu devianţa şcolară, rămâne un obiectiv de realizat în viitor, putem afirma că soluţia care trebuie generalizată în vederea diminuării fenomenului este formula şcolii active : *learning by doing*. Şcoala trebuie să devină un centru de activitate educativă pentru elevi şi adulţi şi după terminarea programului şcolar : în timpul vacanţelor şi în week-end. Organizarea unor module de educaţie a adulţilor sau a unor cursuri de vară pe teme alese de elevi în funcţie de trebuinţele lor educative, organizarea de activităţi culturale diverse, la care să participe şi alţi reprezentanţi ai comunităţii locale, sunt variante de acţiuni posibil de dus la îndeplinire.

Însă, şi în această ipostază, intervenţia ar reclama angajarea unor mari investiţii pentru dotarea şcolilor cu facilităţi corespunzătoare ; dar numai în acest mod vedem posibilă realizarea dezideratului ca şcoala să devină o producătoare de competenţe, atitudini şi valori. În măsura în care elevul ajunge să echivaleze educaţia şcolară cu o investiţie în dezvoltarea personală, motivaţia conformării lui la normele şcolare se va consolida.

➢ Educaţia contemporană are tot mai mult un rol socioterapeutic ; exemplul oferit de noile tipuri de educaţie este ilustrativ în acest sens şi a demonstrat că :
- problemele comunităţii pot fi rezolvate/diminuate prin educaţie ;
- pretutindeni unde s-au realizat, noile tipuri de educaţie s-au bucurat de o mare apreciere din partea elevilor.

Din perspectiva prevenirii/diminuării devianţei şcolare, aspectul cel mai important este deschiderea conţinuturilor educaţiei formale către problemele comunităţii. Sărăcia, escaladarea conduitelor violente în societate, maltratarea copiilor, creşterea consumului de droguri în rândul tinerilor devin în multe cazuri surse ale devianţei şcolare. De aceea, a aborda aceste subiecte cu elevii, a-i implica în analiza cauzelor, a-i ajuta să dezvolte conduite responsabile prin care să nu contribuie la amplificarea problemelor poate reprezenta o soluţie eficientă.

➢ Reconsiderarea statutului educaţiei morale pare a fi „calea regală" în prevenirea/ diminuarea devianţei şcolare, cu atât mai mult cu cât criza valorilor morale tradiţionale este o condiţie favorizantă a fenomenelor anomice la nivelul întregii societăţi. În ultimul secol, valorile spirituale, morale şi religioase au înregistrat o evoluţie descendentă, în timp ce averea, succesul şi puterea au devenit scopul cultural al societăţii moderne, propagat pe toate căile.

Filosofii antici credeau că virtutea se învaţă. Socrate a crezut că virtutea se poate dobândi prin cunoaşterea de sine şi înfăptuirea binelui, iar Confucius i-a învăţat pe oameni să fie buni, să-i ajute pe alţii, să practice virtutea, şi rezultatul a fost scăderea criminalităţii în provincia în care a fost numit ministru.

Dacă istoria, etica şi psihologia ne arată că virtutea se învaţă, atunci şcoala nu-şi poate permite să ignore această posibilitate. Interiorizarea valorilor morale şi profilaxia egoismului se pot realiza în timp prin educaţie morală. În toate cazurile de conduite violente şi în toxicomanie, deficienţele profilului moral al subiecţilor sunt prezente într-o măsură variabilă. Şcoala ar trebui nu doar să realizeze instruirea morală, ci şi să faciliteze contactul elevilor cu persoane care reprezintă exemple de conduită morală ; să-i invite pe elevi să compare diversele modele de conduită şi să îi ajute să conştientizeze că succesul, averea, puterea nu sunt neapărat sinonime cu fericirea.

➢ Democratizarea vieţii şcolare este o condiţie necesară în reuşita oricărei strategii de intervenţie în diminuarea devianţei şcolare. Fără respectarea acestei cerinţe, orice investiţie în ameliorarea activităţii şcolare îşi ratează obiectivul. În condiţiile în care societatea contemporană valorizează puternic idealul democratic, în şcoală democratizarea educaţiei echivalează cu respectul necondiţionat faţă de persoana celui educat.

Democratizarea vieţii şcolare presupune dreptul elevilor de a face alegeri ; nici nu poate fi vorba de formarea/asumarea responsabilităţii propriei formări – formulă pedagogică devenită slogan – atunci când dreptul la alegere lipseşte. Opţiunile elevilor pot fi simple sau complexe, mergând de la alegerea unor obiective ale învăţării, alegerea unor recompense/pedepse, până la alegerea unui tip de studii. Democratizarea educaţiei înseamnă să tratezi elevul ca pe o fiinţă capabilă a face aceste alegeri. Devianţa şcolară apare acolo unde nu există loc pentru acestea.

Dintr-o altă perspectivă, democratizarea educaţiei ar presupune crearea unui sistem educativ care să funcţioneze astfel încât să ofere tuturor şanse egale de acces la studii, dar şi de succes şcolar. Realizarea acestui deziderat ar presupune mai întâi mărirea numărului posibilităţilor de afirmare pentru elevi, ceea ce implică edificarea unui ethos al şcolii care să valorizeze elevii şi după alte dimensiuni decât cea intelectuală. În al doilea rând, a acorda realmente şanse egale de succes ar reclama din partea profesorilor să renunţe la o serie de prejudecăţi şi stereotipuri privitoare la elevi.

De aceea, poate că primul pas care trebuie şi poate fi făcut, fără investiţii costisitoare, pentru diminuarea devianţei ar fi ca fiecare dintre noi să reflecteze asupra modului în care contribuim, conştient sau neintenţionat, la apariţia acestui fenomen. După care să ne gândim că avem o responsabilitate, iar dacă o evităm îi învăţăm şi pe ceilalţi să facă la fel.

Anexa I

Convenţia Drepturilor Copilului (extras)

Art. 28

1. Statele părţi recunosc dreptul copilului la educaţie şi în vederea exercitării acestui drept în mod progresiv şi pe baza egalităţii de şanse, în special:

a) vor face învăţământul primar obligatoriu şi gratuit pentru toţi;
b) vor încuraja diferite forme de învăţământ secundar, atât general, cât şi profesional, le vor face deschise şi accesibile oricărui copil şi vor lua măsuri corespunzătoare, cum sunt instituirea gratuităţii învăţământului şi acordarea de ajutor financiar în caz de nevoie;
c) vor asigura tuturor copiilor accesul la învăţământul superior în funcţie de capacităţile fiecăruia, prin toate mijloacele adecvate;
d) vor asigura tuturor copiilor accesul la sistemul de informare şi orientare şcolară şi profesională;
e) vor lua măsuri pentru a încuraja frecventarea şcolii cu regularitate şi reducerea ratei de abandonare a şcolii.

2. Statele părţi vor lua toate măsurile corespunzătoare pentru a asigura aplicarea disciplinei şcolare într-un mod compatibil cu demnitatea copilului ca fiinţă umană şi în conformitate cu prezenta Convenţie.

3. Statele părţi vor promova şi încuraja cooperarea internaţională în domeniul educaţiei, mai ales în scopul de a contribui la eliminarea ignoranţei şi analfabetismului în lume şi de a facilita accesul la cunoştinţe ştiinţifice şi tehnice şi la metodele de învăţământ moderne. În această privinţă se va ţine în special seama de nevoile ţărilor în curs de dezvoltare.

Art. 29

1. Statele părţi sunt de acord că educaţia copilului trebuie să urmărească:

a) dezvoltarea personalităţii copilului, a aptitudinilor şi a capacităţilor sale mentale şi fizice la nivelul potenţialului maxim;

b) dezvoltarea respectului pentru drepturile omului şi libertăţile fundamentale, precum şi pentru principiile consacrate în *Carta Naţiunilor Unite* ;
c) dezvoltarea respectului faţă de părinţi, faţă de identitatea, limba şi valorile sale culturale, precum şi faţă de valorile naţionale ale ţării în care trăieşte, ale ţării din care poate fi originar şi ale civilizaţiilor diferite de a sa ;
d) pregătirea copilului pentru a-şi asuma responsabilităţile vieţii într-o societate liberă, în spiritul înţelegerii, păcii, toleranţei, egalităţii între sexe şi prieteniei între toate popoarele şi grupurile etnice, naţionale şi religioase şi persoanele de origine autohtonă ;
e) dezvoltarea respectului faţă de mediul natural.

2. Nici o dispoziţie din prezentul articol sau din articolul 28 nu va fi interpretată de o manieră care să aducă atingeri libertăţii persoanelor fizice sau juridice de a crea şi dirija instituţii de învăţământ, cu condiţia ca principiile enunţate în paragraful 1 din prezentul articol să fie respectate şi ca educaţia dată în aceste instituţii să fie conformă normelor minimale pe care statul le prescrie.

Anexa II

1. Regulamentul privind activitatea elevilor din învăţământul primar, gimnazial, liceal, profesional, complementar sau de ucenici, de maiştri şi postliceal elaborat de MIS în 1992 (extras)

Capitolul III
Drepturile şi îndatoririle elevului

Art. 47

Elevii din învăţământul primar, gimnazial, liceal, profesional complementar sau de ucenici sunt datori :

a) să frecventeze cu regularitate cursurile şcolii până la absolvirea acesteia ;
b) să participe la lecţii şi la celelalte activităţi obligatorii organizate în şcoală ;
c) să-şi însuşească cunoştinţele şi deprinderile prevăzute în programele şcolare ;
d) să aibă o comportare civilizată şi o ţinută decentă ; să fie politicoşi, disciplinaţi în şcoală, în familie, pe stradă şi în alte locuri publice ;
e) să respecte personalul didactic, administrativ şi de serviciu al şcolii ;
f) să cunoască şi să respecte cu stricteţe legile ţării, regulamentul şcolar şi de ordine interioară, regulile de circulaţie şi cele cu privire la apărarea sănătăţii ;
g) să vizioneze spectacolele care corespund vârstei lor ; să nu frecventeze barurile, cazinourile şi să nu practice jocurile de noroc ;
h) să nu frecventeze restaurantele fără a fi însoţiţi de părinţi ;
i) să îndeplinească cu conştiinciozitate atribuţiile ce le revin ca elevi de serviciu ;
j) să cunoască şi să respecte tehnica securităţii muncii şi cea de prevenire şi stingere a incendiilor.

Capitolul IV
Recompense şi sancţiuni

Art. 50

Elevii care încalcă regulamentul, normele şi instrucţiunile în vigoare vor fi sancţionaţi în funcţie de gravitatea faptelor săvârşite, după cum urmează :

a) observaţie individuală în faţa elevilor clasei sau ai şcolii ;
b) mustrare în faţa elevilor clasei sau ai şcolii ;

c) mustrare cu avertisment în faţa consiliului pedagogic ;
d) retragerea acordului pe care elevul l-a primit din partea şcolii pentru a desfăşura activităţi în cluburile sportive şi ale elevilor ;
e) retragerea temporară a bursei ;
f) retragerea definitivă a bursei ;
g) eliminarea din şcoală pe perioade cuprinse între 3-5 zile, cu consemnarea în catalog a deciziei consiliului pedagogic ; această sancţiune nu se aplică elevilor din învăţământul primar ; eliminarea se aplică în următoarele situaţii : deteriorarea gravă a bunurilor şcolii, manifestări agresive faţă de colegi ; jigniri aduse cadrelor didactice ; repetarea abaterilor etc. [...];
h) exmatricularea din şcoală se aplică elevilor din învăţământul liceal, profesional, complementar sau de ucenici, postliceal şi de maiştri, cursuri de zi şi serale în următoarele condiţii :
- depăşirea numărului de absenţe nemotivate, prevăzute în regulament ;
- abateri repetate de la disciplina şcolară ;
- săvârşirea unor fapte care contravin normelor de conduită moral-civică ;
- deteriorarea bunurilor şcolii ;
- consumul de băuturi alcoolice ;
- practicarea jocurilor de noroc ;
- jigniri grave aduse conducerii şcolii, personalului didactic ;
- manifestări agresive faţă de colegi şi de personalul şcolii.

Art. 51

Faptele săvârşite de elevi se analizează în consiliul pedagogic, care hotărăşte sancţiunea, iar aplicarea ei cade în sarcina consiliului de administraţie.

2. Regulamentul elevilor din învăţământul primar, secundar şi postliceal elaborat de MEN în 1996 (extras)

Capitolul III
Drepturile elevilor

3.2. *Îndatoririle elevilor*

Art. 57

(1) Elevii au obligaţia să frecventeze cu regularitate cursurile şcolii la care sunt înscrişi şi să participe la toate acţiunile stabilite de şcoală ; participarea activă a elevilor constă în efortul real al acestora pentru asimilarea cunoştinţelor, dezvoltarea facultăţilor intelectuale, formarea priceperilor şi deprinderilor teoretice şi practice care să asigure în perspectivă finalizarea învăţământului secundar, integrarea pe piaţa muncii.

(2) Frecventarea obligatorie a învăţământului de 8 clase, curs de zi, încetează la vârsta de 16 ani. [...]

Art. 58

Studiul şi însuşirea limbii române, ca limbă oficială de stat, sunt obligatorii pentru toţi elevii, indiferent de naţionalitate.

Art. 59

Elevii datorează respect cadrelor didactice, personalului administrativ şi de serviciu, atât în şcoală, cât şi în afara ei.

Art. 60

Elevii trebuie să aibă o atitudine cuviincioasă, colegială. Nici unui elev nu-i este permis a face din naţionalitatea, religia, starea socială sau familială a nici unui coleg obiect de jignire şi insultă.

Art. 61

Elevii sunt datori să cunoască şi să respecte cu stricteţe legile ţării, regulamentul şcolar şi cel de ordine interioară, regulamentul elevilor, regulile de circulaţie şi cele cu privire la apărarea sănătăţii, normele de tehnica securităţii muncii, de prevenire şi stingere a incendiilor, cele de protecţie civilă şi protecţia mediului.

Art. 62

Elevii sunt obligaţi să poarte în şcoală şi la acţiunile organizate de aceasta însemne şcolare care să-i particularizeze în baza statutului social de elev şi ca şcolari ai unei anumite unităţi de învăţământ.

Art. 63

Elevii sunt obligaţi în şcoală şi în afara ei să aibă o ţinută vestimentară care să-i individualizeze ca vârstă, sex şi categorie de elev.

Art. 64

Elevii au obligaţia să-şi îndeplinească în mod conştiincios sarcinile ce le revin ca elevi de serviciu, conform regulamentului de ordine interioară al şcolii.

Art. 65

Este interzis elevilor de a zgâria, tăia, rupe, strica ori murdări localul şi mobilierul şcolii. Cei culpabili vor fi obligaţi să plătească stricăciunile; dacă vinovatul nu se cunoaşte, clasa întreagă răspunde material de stricăciunile făcute.

Art. 66

(1) În unităţile şi spaţiile de învăţământ sunt interzise elevilor activităţi de organizare şi propagandă politică, precum şi de prozelitism religios sau ocult şi cele ce încalcă regulile generale de moralitate.

(2) Este absolut interzis elevilor de a aduce şi difuza în şcoli materiale străine procesului de învăţământ care, prin conţinutul lor, atentează la independenţa, suveranitatea şi integritatea naţională a ţării.

(3) Blocarea de către elevi a accesului în spaţiile de învăţământ contravine prevederilor constituţionale referitoare la accesul la învăţătură.

Art. 67

Elevii au obligaţia să poarte asupra lor carnetul de elev şi să-l prezinte cadrelor didactice imediat după verificarea cunoştinţelor pentru consemnarea notelor, precum şi părinţilor, pentru luarea la cunoştinţă a rezultatelor obţinute la învăţătură şi comportare.

Art. 68

(1) Elevilor le este interzisă distrugerea documentelor şcolare.

(2) Elevii au obligaţia să utilizeze cu grijă manualele şcolare primite şi să le restituie în bună stare la sfârşitul anului şcolar, în condiţiile prevăzute de instrucţiunile de difuzare a manualelor.

Art. 69

În unităţile şi spaţiile de învăţământ elevilor le este interzis fumatul, consumul de băuturi alcoolice sau droguri.

3.4. *Sancţiuni*

Art. 72

Elevii care încalcă prevederile prezentului regulament şi ale regulamentelor şcolare vor fi sancţionaţi. Se vor pedepsi cu deosebită severitate toate abaterile care au la bază minciuna, frauda sau încercarea de a înşela, sub orice formă vor fi.

În funcţie de gravitatea faptelor, sancţiunile sunt:

a) observaţia şi mustrarea individuală;
b) mustrarea în faţa consiliului profesoral;
c) mustrarea scrisă;
d) retragerea temporară sau definitivă a dreptului de a participa la activităţile din cercurile şi cluburile sportive organizate în afara şcolii;
e) retragerea temporară a bursei;
f) eliminarea din şcoală pe o perioadă de 3-5 zile;
g) mutarea temporară sau definitivă la o altă clasă, paralelă;
h) pierderea definitivă a bursei;
i) mutarea disciplinară, temporară sau definitivă, la altă şcoală;
j) exmatricularea din şcoală cu drept de reînscriere în anul următor în aceeaşi şcoală sau în alta, în acelaşi an de studiu, cu excepţia elevilor clasei a IX-a şi ai anului I din şcoala profesională şi postliceală, care vor susţine un concurs de admitere;
k) exmatricularea, fără drept de reînscriere, din toate unităţile învăţământului de stat.

Art. 73

(1) Sancţiunile de la articolul 72, punctele „c" şi „k", vor fi comunicate părinţilor în termen de 5 zile de la luarea deciziei de sancţiune.

(2) Sancţiunile de la articolul 72, punctele „j" şi „k", nu se aplică în învăţământul obligatoriu.

(3) Toate sancţiunile vor fi însoţite de scăderea notei la purtare.

3. Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar de stat (primar, gimnazial, liceal, profesional şi postliceal) elaborat de MEN în 1999 (extras)

Responsabilităţile elevilor

Art. 102

Elevii trebuie să aibă o comportare civilizată atât în şcoală, cât şi în afara ei, trebuie să cunoască şi să respecte legile statului, regulamentul şcolar şi cel de ordine interioară, regulile de circulaţie şi cele cu privire la apărarea sănătăţii, normele de tehnica securităţii muncii, de prevenire şi de stingere a incendiilor, cele de protecţie civilă şi protecţia mediului.

Art. 103

Este interzis elevilor:

a) să distrugă documente şcolare (cataloage, foi matricole, carnete de note etc.);
b) să deterioreze bunurile din baza materială a şcolii;
c) să aducă şi să difuzeze în şcoli materiale care, prin conţinutul lor, atentează la independenţa, suveranitatea şi integritatea naţională a ţării;
d) să blocheze căile de acces în spaţiile de învăţământ;
e) să fumeze şi să consume băuturi alcoolice sau droguri;
f) să posede şi să difuzeze materiale cu caracter obscen sau pornografic.

Art. 104

Elevii au obligaţia să poarte asupra lor carnetul de elev şi să-l prezinte profesorilor/învăţătorilor pentru consemnarea notelor/calificativelor, precum şi părinţilor, pentru informare în legătură cu situaţia şcolară.

Art. 105

Elevii din învăţământul obligatoriu trebuie să utilizeze cu grijă manualele şcolare primite şi să le restituie în bună stare la sfârşitul anului şcolar, în condiţiile prevăzute de instrucţiunile de difuzare a manualelor.

Sancţiuni

Art. 109

Elevii care săvârşesc fapte ce aduc atingere legilor în vigoare, prezentului regulament şi Regulamentului de ordine interioară vor fi sancţionaţi în funcţie de gravitatea faptelor cu:

a) observaţia individuală şi mustrarea în faţa clasei;
b) mustrarea în faţa Consiliului Profesoral;
c) mustrarea scrisă;
d) retragerea temporară a bursei;
e) eliminarea din şcoală pe o perioadă de 3-5 zile;
f) mutarea, temporară sau definitivă, la o altă clasă, paralelă;
g) pierderea definitivă a bursei;
h) mutarea disciplinară, temporară sau definitivă, la o altă şcoală;
i) exmatricularea din şcoală, cu drept de reînscriere în anul următor în aceeaşi şcoală sau în alta, în acelaşi an de studiu, cu excepţia elevilor clasei a IX-a şi ai anului I şcoala profesională sau postliceală, care vor susţine, dacă este cazul, din nou, proba de aptitudini; exmatricularea se face când elevul a acumulat 40 de ore de absenţe nemotivate;
j) exmatricularea, fără drept de reînscriere, din toate unităţile de învăţământ de stat, ca urmare a unor fapte deosebit de grave.

Art. 110

Elevii din licee, şcoli profesionale şi postliceale, care absentează nemotivat 20 de ore la diferite obiecte de studiu sau 10% din totalul orelor la un singur obiect, cumulat pe întregul an şcolar, vor fi avertizaţi, ei şi familiile lor, că la 40 de ore de absenţe nemotivate din totalul orelor de studiu, sau 20% absenţe din totalul orelor la un singur obiect, cumulate pe an şcolar, vor fi exmatriculaţi.

Art. 111

1) Sancţiunile de la art. 110, punctele „j" şi „k", nu se aplică în învăţământul obligatoriu, iar în cazul sancţiunilor de la punctul „f" activitatea de clasă va fi substituită cu un alt tip de activitate în cadrul şcolii, în conformitate cu prevederile Regulamentului de ordine interioară.

2) Este obligatorie înştiinţarea părinţilor elevilor propuşi pentru sancţionare, înainte de întrunirea şedinţei în care se decide sancţionarea.

Art. 112

Acordarea sancţiunilor va fi efectuată astfel:

a) de diriginte, pentru punctele de la „a" la „d";
b) de Consiliul profesorilor clasei sau director pentru punctele de la „e" la „h".

Bibliografie

ABRIC, J.-C. (2002), *Psihologia comunicării. Teorii şi modele*, Editura Polirom, Iaşi.

ADLER, A. (1992), *Psihologia copilului greu educabil*, IRI, Bucureşti.

AINSCOW, M. (1994), *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*, Jessica Kingsley Publishers, Londra.

ALBU, G. (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*, Editura Polirom, Iaşi.

ALLPORT, G. (1981), *Structura personalităţii umane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

AMÉGAN, S. (1988), *Pour une pédagogie active et créative*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

AMERICAN Psychiatric Association, *D.S.M.*, IV, 1996.

ANTONESEI, L. (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

ARDOINO, J. (1967), *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris.

ASHMAN, A., CONWAY, R. (1989), *Cognitive Strategy for Special Education*, Routledge, Londra.

AUSUBEL, D., ROBINSON, G. (1981), *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

BABA, A.I., GIURGEA, R. (1989), *Stresul, adaptare şi patologie*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti.

BANCIU, D. (1994), *Control social şi sancţiune socială*, Editura Victor, Bucureşti.

BANCIU, D. (1995), *Sociologie juridică*, Editura Hyperion XXI, Bucureşti.

BANCIU, D., RĂDULESCU, S., VOICU, M. (1985), *Introducere în sociologia devianţei*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

BANDURA, A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

BARRUCAUD, D. (coord.) (1988), *Alcoologie*, Riom-laboratoires-cerm, Nancy.

BARTOLLAS, C. (1997), *Juvenile Delinquency*, Allyn and Bacon, Boston.

BARUS-MICHEL, J., GENST-DESPRAIRIES, F., RIDEL, L. (1998), *Crize. Abordare psihosocială clinică*, Editura Polirom, Iaşi.

BASTIN, G., ROSEN, A. (1990), *L'école malade de l'échec*, Éditions Universitaires Bruxelles.

BAUMAN, L., RICHIE, R. (1995), *Adolescenţii o problemă, părinţii un necaz*, Editura Antet, Oradea.

BĂBAN, A. (coord.) (2001), *Consiliere psihopedagogică. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, f.e., Cluj-Napoca.

BÂRSĂNESCU, Şt. (1935), *Curs de pedagogie generală*, lit. C. Ionescu, Bucureşti.

BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit, Paris.

BÎRZEA, C. (1982), *La pédagogie du succès*, P.U.F., Paris.

BÎRZEA, C. (1995), *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

BOCHENSKI, J.M. (1992), *Ce este autoritatea ?* , Editura Humanitas, Bucureşti.
BOGDAN, T. (1973), *Probleme de psihologie judiciară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
BONCU, Şt. (coord.) (1996), *Influenţa socială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
BONCU, Şt. (2000), *Devianţa tolerată*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
BOTKIN, J.W., ELMANDJIRA, M., MALIŢA, M. (1981), *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.
BOUDON, R. (coord.) (1997), *Tratat de sociologie*, Editura Humanitas, Bucureşti.
BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
BOURHIS, R., LEYENS, J.-P. (coord.) (1997), *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Editura Polirom, Iaşi.
BRÂNZEI, P. (1979), *Itinerar psihiatric*, Editura Junimea, Iaşi.
BROWNE, K., DAVIES, C., STRATTON, P. (coord.) (1991), *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*, John Wiley & Sons, New York.
BRUNER, J. (1974), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
BUNESCU, G., ALECU, G., BADEA, D. (1997), *Educaţia părinţilor. Strategii şi programe*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
BURSTYN, J. & Co (2001), *Preventing Violence in Schools. A Challenge to American Democracy*, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey.
CAIRNS, R., CAIRNS, B., NECKERMAN, H. (1989), *Early School Dropout : Configuration and Determinants in Child Development*, University of North Carolina, Chapel Hill.
CATTELL, R.B. (1957), *Personality and Motivations*, Jonkers, New York.
CENTER for the Prevention of School Violence (2000), *A Vision for Safer Schools*, Raleigh, Virginia.
CERGHIT; I., NEACŞU, I., NEGREŢ-DOBRIDOR, I., PÂNIŞOARĂ, I.-O. (2001), *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.
CESONI, M.L. (coord.) (1996), *Usage des stupefiants*, GEORG Éditeur, Geneva.
CHARLES, C. (1995), *Building Classroom Discipline*, Longman, Harlow.
CHELCEA, S. (1999), *Un secol de psihosociologie*, Editura INI, Bucureşti.
CHRISTIE, N. (1982), *Limits to Pain*, Martin Robertson, Oxford.
CIFALI, M., MOLL, J. (1985), *Pédagogie et psychanalise*, Dunod, Paris.
CIOFU, C. (1999), *Interacţiunile părinţi-copii*, Editura Medicală Amaltea, Bucureşti.
COASAN, A., VASILESCU, A. (1988), *Adaptarea şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
COHEN, A. (1966), *Deviance and Control*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
COHEN, A. (1980), *Folk Devils and Moral Public Panic*, Martin Robertson, Oxford.
COOPER, P. (1993), *Effective Schools for Desaffected Students. Integration and Segregation*, Routledge, Londra.
COOPER, P., SMITH, C., UPTON, G. (1994), *Emotional and Behavioural Difficulties*, Routledge, Londra.
COSMOVICI, A., IACOB, L. (1998), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.
COWIE, H., PECHEREK, A. (1994), *Counselling : Approach and Issues in Education*, Fulton, Londra.
COWIE, J., COWIE, V., SLATER, E. (1968), *Delinquency in Girls*, Heineman, Londra.
CREŢU, C. (1998), *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Editura Polirom, Iaşi.
CREŢU, E. (1999), *Probleme de adaptare şcolară*, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucureşti.
CUCOŞ, C. (1996), *Pedagogia*, Editura Polirom, Iaşi.
CUCOŞ, C. (1997), *Minciună, contrafacere, simulare*, Editura Polirom, Iaşi.

CUCOŞ, C. (coord.) (1999), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.
CURLWIN, R.L., AMENDLER, A. (1980), *The Discipline Book. A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing Company, Reston, Virginia.
DAN-SPÂNOIU, G. (1978), „Adaptarea socio-şcolară", în *Învăţământul claselor I-IV*, Editura Revista de pedagogie, Bucureşti.
DAVIDSON, F., CHOQUET, M. (1980), *Les lycéens et les drogues licites et ilicites*, INSERM, Paris.
DAVIES, L. (1984), *Pupil Power : Deviance and Gender at School*, Falmer Press, Londra.
DEBARBIEUX, É. (1991), *La violence dans la classe*, E.S.F., Paris.
DEBESSE, M. (1970), *Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
DEFRANCE, B. (1988), *La violence à l'école*, Syros Alternative, Paris.
DELORS, J. (1998), *Contribution à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Édition UNESCO, Paris.
DENNEY, A.H. (1974), *Truancy and School Phobias*, Priory Press Limited, Londra.
DEWEY, J. (1972), *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
D'HAINANT, L. (1981), *Programe de învăţământ pentru educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
DIEKSTRA, R.F.W., MARIS, R., PLATT, St., SCHNEIDTKE, A., SONNEK, G. (coord.) (1989), *Suicide and Its Prevention. The Role of Attitude and Imitation*, E.J. Brill, New York.
DIMITRIU, C. (1973), *Constelaţia familială şi deformările ei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
DOBRESCU, P., BÂRGĂOANU, A. (2001), *Mass media şi societatea*, Facultatea de Comunicare şi Relaţii Publice „David Ogilvy", Bucureşti.
DOISE, W., DESCHAMPS, J.-C., MUGNY, G. (1996), *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iaşi.
DOROT, R., PAROT, F. (1999), *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti.
DRAGOMIRESCU, V.T. (1976), *Psihosociologia comportamentului deviant*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
DRAGOMIRESCU, V.T. (1982), *Determinism şi reactivitate umană*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
DRYFOOS, J. (1990), *Adolescents at Risk : Prevalence and Prevention*, Oxford University Press, New York.
DUFOUR-GOMPRÉS, R. (1992), *Dictionnaire de la violence et du crime*, Érès, Toulouse.
DURKHEIM, É. (1974), *Regulile metodei sociologice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
ELLUL, J. (1992), *Déviances et déviants*, Érès, Trajets, Toulouse.
ENĂCHESCU, C. (1998), *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
EPP, J.R., WATKINSON, A.M. (coord.) (1996), *Systemic Violence. How Schools Hurt Children*, Falmer, Londra.
FARRELL, R.A., SWIGERT, V.L. (1975), *Social Deviance*, J.B. Lippincott Company, Philadelphia, New York, Toronto.
FATTAH, E. (1991), *Understanding Criminal Victimisation. An Introduction to the Theoretical Victimology*, Prentice Hall, Ontario.
FAURE, É. (1970), *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
FERRÉOL, G. (1992), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille.

FERRÉOL, G. (coord.) (2000), *Adolescenţii şi toxicomania*, Editura Polirom, Iaşi.
FESTINGER, L. (1950), *Social Pressures in Informal Groups. A Study of Human Factors in Housing*, Harper and Row, New York.
FICEAG, B. (1997), *Tehnici de manipulare*, Editura Nemira, Bucureşti.
FLAHERTY, C., SAPHIRO, S. (1992), *Introducere în sexologie*, Fundaţia Soros.
FLENING, M. (1996), *Starting Drama Teaching*, David Fulton Publishers, Londra.
FRÉCHETTE, M., LEBLANC, M. (1987), *Délinquances et délinquants*, Chicoutimi, Morin.
FURLONG, V.J. (1985), *The Deviant Pupil. Sociological Perspectives*, Open University Press Milton Keynes, Philadelphia.
GABOR, T. (1994), *Everybody Does It ! Crime by the Public*, University of Toronto Press.
GAGNÉ, R. (1975), *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
GASPAR, P. (1994), *L'accompagnement des personnes handicapées mentales*, L' Harmatan, Paris.
GIDDENS, A. (1991), *Modernity and Self Identity : Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge.
GILLY, M. (1976), *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
GNAGEY, W.J. (1968), *The Psychology of Discipline in the Classroom*, Macmillan, New York.
GOODE, E. (1994), *Deviant Behaviour*, Prentice Hall, New York.
GORDON, T. (1981), *Enseignants efficaces*, Le Jour Éditeur, Québec.
GOTTFREDSON, M., HIRSCHI, T. (1990), *A General Theory of Crime*, Stanford University Press, California.
GREENHALGH, P. (1994), *Emotional Growth and Learning*, Routledge, Londra.
HAECHT, A. van (1985), *L'enseignement renové de l'origine à l'éclipse*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
HANNOUN, H. (1977), *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
HART, S. (1996), *Differentiation and the Secondary CURRICULUM. Debates and Dilemmas*, Routledge, Londra.
HAWTON, K., SALKOVSKI, P., KIRK, J., CLARCK, D. (1991), *Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems. A Practical Guide*, Oxford University Press, Oxford.
HEBBERECHT, P., SACK, F. (1997), *La prévention de la délinquance en Europe. Nouvelles stratégies*, L'Harmatan, Paris.
HEBERT, J. (1991), *La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention*, Éditions Logiques, Montréal.
HENGGELER, S. (1989), *Delinquency in Adolescence*, Sage Publications, Londra.
HERBART, J.F. (1976), *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
HIRSCHI, T. (1969), *Causes of delinquency*, University of California Press, Berkeley.
HOTALING, G., KIRKPATRICK, D., STRAUS, J. (coord.) (1992), *Family Abuse and Its Consequences. New Directions in Research*, Sage Publications, Londra.
HOUSSAYE, J. (1992), *Les valeurs à l'école*, P.U.F., Paris.
HUBERT, R. (1965), *Traité de pédagogie*, P.U.F., Paris.
HUMPHRIES, S. (1981), *Hooligans or Rebels ? An Oral History of Working Class Childhood and Youth. 1889-1939*, Basil Blackwell, Londra.
HURRELMAN, K., ENGEL, U. (coord.) (1989), *The Social World of Adolescents. International Perspectives*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.
HUSEN, T., POSTLETHWAITE, N. (coord.) (1994), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford.
IONESCU, I. (1997), *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi.

IONESCU, Ş. (2001), *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenţie*, Editura Fundaţiei Internaţionale pentru Copil şi Familie, Bucureşti.
JENKINS, R. (1996), *Social Identity*, Routledge, Londra.
JIGĂU, M. (1994), *Copiii supradotaţi*, Societatea „Ştiinţă & Tehnică", Bucureşti.
JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1989), *Cooperation and Competition : Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, Minnesota.
JOULE, R., BEAUVOIS, J. (1997), *Tratat de manipulare*, Editura Antet, Oradea.
KAROLY, P., STEFFEN, J. (coord.) (1980), *Improving The Long-Term Effects of Psychotherapy*, Gordner Press, New York.
KELLY, D.H. (1984), *Deviant Behaviour*, St. Martin's Press, New York.
KILLEN, K. (1998), *Copilul maltratat*, Editura Eurobit, UNICEF, Timişoara.
KLUEGEL, J.R. (coord.) (1999), *Evaluating Juvenile Justice*, Sage Publications, Beverly Hills, California.
KNAPP, E.S. (1989), „Kids, Gangs and Drugs", în *Embattled Youth : Kids, Gangs and Drugs*, The Council of State Governments, Chicago.
KOMENSKY, J.A. (1970), *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
KOOPMEYER, M.R. (1984), *Thoughts to Build On*, Manhattan Press, New York.
KRASNASESCHI, V. (1976), *Evaluarea sistemelor şi proceselor educaţionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
KRAUSS, W. (2000), *Sumer, prima mare civilizaţie*, Prietenii Cărţii, Bucureşti.
KREIDLER, W.J. (1984), *Creative Conflict Resolution*, Scott Foresman, Glenview, Illinois.
KULCSAR, T. (1978), *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
LANDSHEERE, G. de, LANDSHEERE, V. de (1979), *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
LANDSHEERE, V. de (1992), *Éducation et formation*, P.U.F., Paris.
LANDSHEERE, V. de, LANDSHEERE, G. de (1975), *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
LAWRENCE, D. (1996), *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, Paul Chapman, Londra.
LENOIR, R. (1974), *Les exclus. Un Français sur dix*, Le Seuil, Paris.
LERNER, J. (1988), *Learning Disabilities*, Houghton Mifflin Company, Boston.
LÉVY-LEBOYER, C. (coord.) (1984), *Vandalism. Behaviour and Motivation*, North Holland, Amsterdam, Oxford, New York.
LICHTER, S., RAPTEN, E., SEIBERT, F., SLANSKI, M. (1962), *The Drop-outs. A Treatment Study of Intelectually Capable Students Who Drop Out of High School*, The Free Press of Glencoe, New York.
LOCKHEED, M.E., VERSPOOR, A.M. (1990), *Improving Primary Education in Developing Countries. A Review of Policies Options*, World Bank, Washington D.C.
LOMBROSO, C. (1992), *Omul delincvent*, Editura Măiastra, Bucureşti.
LONG, N., MORSE, W., NEWMAN, R. (1975), *Conflict in the Classroom. The Education of Emotionally Disturbed Children*, ediţia a III-a, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.
MAISONNEUVE, É. de la (1997), *La violence qui vient*, Arléa, Paris.
MAKARENKO, A.S. (1956), *Conferinţe despre educaţia copiilor*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
MCPARTLAND, J.M., LEGTERS, N., JORDAN, W., MCDILL, E.L. (1996), *The Talent Development High School : Early Evidence of Impact on School Climate, Attendance and*

Student Promotion, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Student Placed at Risk, Baltimore, Maryland.

MEN, *Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar de stat*, Editura Şcoala Românească, Bucureşti.

MERTON, R.K. (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, Paris.

METROPOLITAN Life Survey of the American Teacher (1989), *Preparing Schools for the 1990's* Metropolitan Life Insurance Company, Tampa, Florida.

MICLEA, M. (1999), *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.

MILLER, W. (1975), *Violence by Youth Gangs and Youth Groups as a Crime Problem in Major American Cities*, Government Printing Office, Washington D.C.

MIROIU, A. (coord.) (1998), *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi.

MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C. (1998), *Incursiune în psihosociologia şi psihosexologia familiei*, Editura Mihaela Press, Bucureşti.

MITROFAN, N. (1988), *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

MITROFAN, N., ZDRENGHEA, V., BUTOI, T. (1994), *Psihologie judiciară*, Casa de Editură şi Presă „Şansa", Bucureşti.

MIUŢ, P. (2000), *Psihologie generală*, Editura Eurostampa, Timişoara.

MOISE, C., COZMA, T. (1996), *Reconstrucţie pedagogică*, Editura Ankarom, Iaşi.

MOISIN, A. (1996), *Caracterul la elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

MONTEIL, J.M. (1997), *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi.

MOROŞANU, C. *et al.* (1996), *Autoritatea tutelară şi protecţia copilului*, Editura Moldogrup, Iaşi.

MOSCOVICI, S. (1999), *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iaşi.

MURRAY-THOMAS, R. (coord.) (1990), *The Encyclopedia of Human Development and Education : Theory, Research and Studies*, Pergamon Press, Londra.

MUŞU, I., PĂUNESCU, C. (1999), *Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*, Editura Medicală, Bucureşti.

NATIONAL Association of Social Workers (1987), *Encyclopedia of Social Work*, ediţia a XVIII-a, Silver Spring, Maryland.

NATIONAL Institute of Justice, Santa Clara County Health Department, Pacific Center for Violence Prevention (1995), *Policy Brief: Reducing Access to Alcohol.*

NEACŞU, I. (1978), *Motivaţie şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

NEAMŢU, G., CÂMPEANU, I., UNGUREANU, C. (1998), *Intervenţie şi prevenţie în asistenţă*, Editura Fundaţiei „Chemarea", Iaşi.

NECULAU, A. (1983), *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti.

NECULAU, A. (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi.

NECULAU, A. (coord.) (1997), *Câmpul universitar şi actorii săi*, Editura Polirom, Iaşi.

NECULAU, A., (coord.) (2000), *Analiza şi intervenţia în grupuri şi organizaţii*, Editura Polirom, Iaşi.

NECULAU, A., COZMA, T. (1994), *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

NELSON, C. (1990), *A Job Analysis of the School Social Workers*, Educational Testing Service, Princeton, New Jersey.

NICOLA, I. (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

NOWLIS, H. (1987), *La drogue démythifiée – drogue et éducation*, UNESCO, Paris.

OCCHIUZZO GIGGANS, P., LEVY, B. (1997), *50 Ways to a Safer World. Everyday Actions You Can Take to Prevent Violence in Neighborhoods, Schools and Communities*, Seal Press, Seattle.

OGIEN, A. (1995), *Sociologie de la déviance*, Armand Colin, Paris.

OGIEN, A. (2002), *Sociologia devianței*, Editura Polirom, Iași.

OLWEUS, D. (1978), *Agression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Hemisphere, Washington D.C.

OLWEUS, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell, Oxford.

OMS (1993), *Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement*, Mason, Paris.

ORANGE, C. (2000), *25 Biggest Mistakes Teachers Make and how to Avoid Them*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.

OSTERRIETH, P. (1973), *Copilul și familia*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

PAIN, J. (1992), *Écoles: violence ou pédagogie ?*, Matrice, Vignieux.

PĂUN, E. (1982), *Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

PĂUN, E. (1999), *Școala. Abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

PĂUNESCU, C. (1976), *Deficiența mintală și procesul învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

PĂUNESCU, C. (1994), *Agresivitatea și condiția umană*, Editura Tehnică, București.

PEPLER, D., RUBIN, K.H. (coord.) (1991), *The Development and Treatment of Childhood Agression*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

PERETTI, A. de (1996), *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iași.

PETCU, M. (1999), *Delincvența. Repere psihosociale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

PIAGET, J. (1965), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

PIAGET, J. (1980), *Judecata morală la copii*, E.D.P., București.

PIROZYNSKI, T., SCRIPCARU, Gh., BOIȘTEANU, P. (1999), *Epistemologia în psihopatologia relațională și medico-legală*, Editura Psihomnia, Iași.

POPA, V., DRĂGAN, I., LĂPĂDAT, L. (1999), *Psiho-sociologie juridică*, Lumina Lex, Timișoara.

POROT, A., POROT, M. (1999), *Toxicomaniile*, Editura Științifică, București.

PREDA, V. (1981), *Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

PREDA, V. (1998), *Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

RADU, I. (1974), *Psihologie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

RADU, I. (1983), *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei R.S.R., București.

RADU, I.T. (coord.) (1986), *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

RADU, I.T. (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

RASSEKH, S., VĂIDEANU, G. (1987), *The Contents of Education. A Worldwide View of Their Development from the Present to the Year 2000*, UNESCO, Paris.

RĂDULESCU, S. (1994), *Homo Sociologicus. Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană*, Casa de Editură și Presă „Șansa", București.

RĂDULESCU, S. (1998), *Sociologia devianței*, Editura Victor, București.

RĂDULESCU, S. (1999), *Devianță, criminalitate și patologie socială*, Lumina Lex, București.

RĂDULESCU, S., BANCIU, D. (1990), *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță*, Editura Medicală, București.

RĂDULESCU, S., BANCIU, D. (1996), *Sociologia crimei și criminalității*, Casa de Editură și Presă „Șansa", București.

RĂDULESCU, S., PITICARIU, M. (1989), *Devianță comportamentală și boală psihică*, Editura Academiei R.S.R., București.

RENOUARD, J.-M. (1990), *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance*, Païdos Histoire, Paris.

REVENKO, T. (1984), *La relation d'aide en éducation*, Collection Rapport de Recherches, nr. 11, Departement de Psychosociologie de l'Éducation et de la Formation, Paris.

REYNOLDS, E. (1990), *Guiding Young Children – A Child-Centered Approach*, Mayfield Publishing Company, California.

RICE, M.E., HARRIS, G.T., VARNEY, Q. (1995), *Violence in Institution*, Hognfe & Huber Publishers, Londra.

RIVIÈRE, R. (1992), *L'échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris.

ROBERT-OUVRAY, S.B. (2001), *Copil abuzat, copil meduzat*, Editura Eurostampa, Timișoara.

ROBIN, G. (1950), *Précis de neuro-psychiatrie infantile*, G. Doin & Cie, Paris.

ROGERS, J.W., LARRY MAYS, G. (1987), *Juvenile Delinquency and Juvenile Justice*, John Wiley & Sons, New York.

ROSCH, E., LLOYD, B. (1978), *Cognition and Categorization*, Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris.

ROTH-SZAMOSKÖZI, M. (1999), *Protecția copilului. Dileme, concepții și metode*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

ROUSSEAU, J.J. (1973), *Emil sau Despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

RUDICĂ, T. (1979), *Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruistă*, Editura Junimea, Iași.

RUDICĂ, T. (1981), *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

SANDERS, M. (1995), *Preventing Gang Violence in Your School*, Johnson Institute, Minneapolis.

SCHAUB, H., ZENKE, K. (2001), *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

SCRIPCARU, C. (1996), *Suicid și agresivitate*, Editura Psihomnia, Iași.

SCRIPCARU, Gh., PIROZYNSKI, T., BOIȘTEANU, P. (1998), *Atașamentul și proiecția sa comportamentală*, Editura Psihomnia, Iași.

SEN, A. (1978), *Educație și terapie. O viziune educațională a psihoterapiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

SHEPARD, L.A., SMITH, M.L. (coord.) (1989), *Flunking Grades : Research and Policies on Retention*, Falmer Press, Lewes.

SHEVERBUSH, R.L., SADOWSKI, A.F. (1994), *A Family System Approach to the Problem of Truancy*, Pittsburgh State University.

SILAMY, N. (1996), *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București.

SIROTA, A. (1998), *L'école primaire au quotidienne*, P.U.F., Paris.

SLABY, R.G., ROEDELL, W., AREZZO, D., HENDRIX, K. (1995), *Early Violence Prevention. Tools for Teachers of Young Children*, National Association for the Education of Young Children, Washington D.C.

SNYDERS, G. (1978), *Încotro merg pedagogiile non-directive. Autoritatea profesorului și libertățile elevului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

STANCIU, M. (1999), *Reforma conținuturilor învățământului*, Editura Polirom, Iași.

STĂNCIULESCU, E. (1996), *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, Iași.

STĂNCIULESCU, E. (1997), *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași.

STEINBERG, L. (1993), *Adolescence*, McGraw Hill Inc., Londra.

STOICA-CONSTANTIN, A., NECULAU, A. (coord.) (1998), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iaşi.
STRAUSS, M.B. (1995), *Violence in the Lives of Adolescents*, W.W. Norton, Londra.
STRĂCHINARU, I. (1969), *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
STRĂCHINARU, I. (1969), *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti.
SZABO, D. (1986), *Science et crime*, Librairie J. Vrin, Paris.
SZCEPANSKI, J. (1972), *Noţiuni elementare de sociologie*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
ŞCHIOPU, Z., VERZA, E. (1995), *Psihologia vârstelor (Ciclurile vieţii)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
ŞELARU, M. (2002), *Drogurile*, Editura SEMNE, Iaşi.
ŞOITU, L., HAVÂRNEANU, C. (coord.) (2001), *Agresivitatea în şcoală*, Editura Institutul European, Iaşi.
TAJFEL, H. (1984), *The Social Dimension*, Cambridge University Press, Cambridge.
TATTUM, D. (1982), *Disruptive Pupils in Schools and Units*, John Wiley, New York.
TERRÉ, F. (1994), *Le suicide*, P.U.F., Paris.
TODORAN, D. (coord.) (1982), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
TRAVERS, C.J., COOPER, C.L. (1994), *Teachers under Pressure : Stress in the Teaching*, Routledge, Londra.
UNESCO (1979), *Youth and Work, the Incidence of the Economic Situation on the Access of Young People to Education, Culture and Work*, UNESCO, Paris.
UNESCO (1987), *L'éducation et les drogues. Prévenir*, UNESCO, Paris.
UNESCO (1989), *Annuaire Internationale de l'Éducation*, UNESCO, Paris.
UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*, Jomtien, Thailanda.
UNGUREANU, D. (1998), *Copii cu dificultăţi de învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
UNICEF/UNESCO (1993), *Cerinţe speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, Bucureşti.
U.S. Department of Education (2000), *Safeguarding our Children. An Action Guide*, Washington D.C.
U.S. Department of Justice, U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education (1996), *Manual to Combat Truancy*, Washington D.C.
VĂIDEANU, G. (coord.) (1986), *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
VĂIDEANU, G. (1988), *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
VĂIDEANU, G. (1991), *Democratizarea educaţiei : şcolarizarea şi calificarea tinerilor (fetelor)*, Document UNESCO, Sinteză de studii de caz, Bucureşti.
VĂIDEANU, G. (1996), *UNESCO – 50 Educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
VERZA, E. (coord.) (1997), *Ghidul educatorului*, Universitatea Bucureşti, Departamentul de Psihopedagogie, DPCEU/PHARE, Componenta 2, *Formare de personal*.
VLĂSCEANU, L. (coord.) (1984), *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.
VRABIE, D. (1975), *Atitudinea elevului faţă de aprecierea şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
WACJMAN, C. (1993), *L'enfance inadaptée*, ediţie privată, Toulouse.

WALKER, E., HEDBERG, C., CLEMENT, A., LOGAN, P.W. (1981), *Clinical Procedures for Behavior Therapy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

WEITEN, W. (1992), *Psychology. Themes and Variations*, ediţia a II-a, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

WELTON, D., MALLAN, J. (1988), *Children and their World. Strategies for Teaching Social Studies*, Houghton Mifflin Company, Boston.

WILLS, D. (1960), *Throw Away Thy Rod*, Victor Golancz, Londra.

WITH, J.L. (1989), *The Troubled Adolescent*, Pergamon Press, New York.

WOLFGANG, M.E., SAVITZ, L., JOHNSTON, N. (1970), *The Sociology of Crime and Delinquency*, ediţia a II-a, John Wiley & Sons Inc., New York.

YZEBERT, V., CORNEILLE, O. (1994), *La persuasion*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris.

ZAMFIR, C., VLĂSCEANU, L. (1993), *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti.

ZAMFIR, E. (1997), *Psihologie socială, Texte alese*, Editura Ankarom, Iaşi.

ZAMFIR, E., ZAMFIR, C. (coord.) (1995), *Politici sociale. România în context european*, Editura Alternative, Bucureşti.

ZARKOWSKA, E., CLEMENTS, J. (1994), *Problem Behaviour and People with Severe Learning Disabilities. The S.T.A.R. Approach*, Chapman & Hall, Londra.

ZILLMAN, D. (1979), *Hostility and Agression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.

ZLATE, M. (1972), *Psihosociologia socială a grupurilor şcolare*, Editura Politică, Bucureşti.

Enciclopedii, dicţionare, reviste şi periodice.

Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation, Nathan Université, Paris, 1994.

Educational Publishers

Educational Review

Encyclopedia of Social Work, ediţia a XVIII-a, National Association of Social Workers, Silver Spring, Maryland, 1987.

European Review of Social Psychology

Journal of Adolescence

Journal of Educational Research

Journal of Experimental Education

Journal of Personality and Social Psychology

Oxford Dictionary Encyclopedia, Oxford University Press, 1997.

Oxford Review of Education

Perspectives, UNESCO

Review of Educational Research

Revue Internationale des Sciences Sociales

Sources, UNESCO

Teachers College Record

The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology, Pergamon Press, Londra, 1995.

The Cambridge Encyclopedia, Cambridge University Press, 1991.

The Encyclopedia of Human Development and Education: Theory, Research and Studies, Pergamon Press, Londra, 1990.

The International Encyclopedia of Education, ediţia a II-a, Pergamon Press, Londra, 1995.

The International Encyclopedia of the Social Science, Macmillan, Londra, 1979.

Index tematic

A

abandon şcolar, 11, 26, 29, 41, 49, 51, 53-55, 58-61, 80, 106, 142, 149, 153, 168, 174, 180, 184, 186, 192, 194-195, 198-210, 240, 246, 259 n. 1, 266, 268, 270, 282, 287, 302, 307, 323, 374-376, 395
absenteism, 11, 26, 27, 29, 34, 38, 46-51, 53-55, 58-61, 116, 140, 142, 149, 157, 168, 174, 179, 180, 184, 192-199, 202, 204, 208, 226, 234, 260, 266, 282, 287, 302, 319, 370-375, 395
abuz asupra copilului, 75-79, 189, 191, 238, 246, 248, 249, 254, 268, 270, 271, 273-276, 302, 306, 356
acceptare necondiţionată, 66, 71, 150, 233, 255, 315, 350
activitate şcolară, 45, 46, 70, 80, 85, 104, 114, 117, 121, 122, 132, 157-159, 161, 162, 164, 170, 186, 187, 195-198, 207, 219, 234, 308, 330, 347, 358, 365, 372, 375, 388, 394, 398
actor social, 10, 88, 90, 96, 139, 155, 167, 188, 199, 220, 262, 299, 320
aculturaţie, 46, 73, 84, 86, 88, 90, 145
adaptare şcolară, 9, 33, 42, 43, 47, 48, 66, 68-70, 73-76, 78-80, 84, 85, 91, 104, 126, 138, 156-159, 161, 162, 164, 166, 168, 170, 171, 175, 185, 192, 198, 203, 207, 208, 247, 255, 261, 264-266, 277, 301, 305-309, 311, 312, 314, 327, 329-331, 355, 375, 376, 396
adolescenţă, 129, 140, 147, 149, 150, 152, 155, 163, 173, 178, 186, 188, 189, 242, 244, 247, 253, 254, 256, 316, 373, 387
afiliere, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 145, 147-149, 151, 162, 163, 165, 176, 196, 224-226, 228, 266, 316, 386, 387
agresivitate, 41, 79, 110, 139, 152, 154, 155, 168, 169, 180, 181, 199, 208-211, 219, 220, 222, 230, 231, 233-235, 237, 238, 249, 250, 252, 256, 302, 321, 342, 351-353
agresor, 11, 50, 213, 219-221, 225, 238, 250, 263, 271, 322-324, 340, 376, 378
anomie, 62, 262
ataşament, 68, 71, 72, 76, 78, 121, 122, 124, 142, 150, 196, 197, 238, 245, 252, 271-273, 298, 345, 355, 358, 371, 374, 376, 380
atribuire, 30, 65, 95-100, 105, 127, 128, 133, 166-169, 234, 333
autoritate şcolară, 33-35, 38, 41, 43, 58, 86, 92, 121, 143, 170, 174, 175, 180, 182-184, 187, 196, 205, 207, 208, 211, 215-218, 227, 238, 239, 244, 250, 277, 370, 387, 388, 390, 391

B

bandă, 29, 143, 144, 146, 149, 150, 183, 214, 222, 223, 225-230, 247, 248, 319, 381, 382, 385-388, 391
behaviorism, 62, 119, 365
beneficii (ale educaţiei), 46, 82, 108, 192, 194, 281
bugetul familiei, 80, 110

C

carieră delincventă, 40, 42, 66, 145, 146, 193, 206, 207, 260
categorizare, 84, 93, 95, 96, 98-100, 104, 111, 114, 115, 136, 147, 150, 153, 173, 175, 189, 230, 232, 247
clasă, 34, 35, 47, 61, 62, 79, 83, 85, 87, 91-93, 97-99, 109, 114, 117, 119, 128, 130, 133-136, 143, 150, 179, 181, 182, 184, 186, 196, 197, 205, 208, 217, 222, 232,

234, 237-239, 257, 285-287, 289, 300, 301, 305, 311, 316, 318, 320, 328-330, 335, 340, 341-344, 347-349, 353, 359, 363-365, 369, 371, 374, 379, 380, 384, 385, 390, 394
coeziune familială, 64, 66, 67, 75
comparare socială, 85, 93, 95, 149
competiţie, 68, 88, 95, 100, 103, 114, 117, 136, 162, 169, 184, 196, 197, 211, 227, 233, 300, 315, 320, 343, 346, 347, 377
comportament deviant, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 22-27, 30, 36-38, 48, 61, 62, 72, 83, 96, 99, 100, 119, 136, 145, 153, 175, 214-215, 271, 310, 312, 319, 326, 360, 368
comunitate locală, 89, 90, 280, 287, 306, 310, 397
conduită deviantă, 9-11, 14, 20, 22, 24, 27, 30-33, 35-48, 51, 52, 58, 59, 61-63, 66, 78, 81, 83, 84, 88, 89, 92, 93, 98, 99, 101, 106, 112, 114-117, 119-123, 129, 133, 136, 137, 139, 140, 143, 153-155, 161, 163, 165, 166, 170, 173-175, 177-180, 182, 192, 195, 198, 202, 206, 207, 214, 217, 219, 240, 249, 260, 261, 263-268, 282, 291, 292, 298, 300, 307, 309-312, 316, 319, 324, 329, 330, 341, 345, 351, 352, 355, 357, 361-363, 365-367, 395, 396
conduită evazionistă, 9, 29, 168, 174, 180, 184, 189-192, 194, 195, 198, 199, 236, 240, 249
conduită violentă, 46, 50, 51, 97, 116, 180, 204, 219, 221-224, 229, 230, 235, 236, 239, 253, 313, 319, 328, 339, 340, 356, 377, 381, 397, 398
conflict, 14, 16, 18, 28, 39, 40, 43, 45, 67, 68, 74, 81, 85, 86, 91, 98, 102-104, 114, 118, 125, 129, 130, 132, 141, 149, 159, 174, 175, 177, 179, 182, 184, 187-193, 196, 200, 205, 207, 210, 220-222, 224, 225, 227, 229, 233, 234, 236, 238, 244, 246, 253, 254, 268, 272, 278, 294, 301, 302, 305, 322, 324, 337-339, 341, 346, 373, 379-385, 391
conformitate/conformism, 15-18 şi 17-18 n. 16, 23, 25, 26, 29 n. 44, 34, 35, 74, 86, 95, 115, 144, 147, 148, 182, 247, 348, 359
consiliere, 124, 128, 190, 198, 269, 275, 287, 292-294, 301, 302, 304, 305, 349, 350, 352, 361, 371-373, 375, 378, 383, 389, 393-396
control social, 17, 40, 42, 72, 82, 197, 206, 389, 391, 396
conţinuturi, 39, 53, 55, 80, 81, 87, 90, 98, 103, 104, 107, 109-114, 138, 157, 205, 215, 234, 279, 283, 285, 288, 289, 291, 292, 294-298, 318, 344, 397
cooperare, 25, 60, 68, 71, 83, 84, 89, 99, 103, 109, 114, 136, 149, 193, 196, 270, 273, 277, 284, 285, 287, 291, 306-309, 313, 317, 318, 321, 324, 327, 328, 331, 334, 342-348, 350, 354, 355, 361, 365, 367, 369, 371, 372, 377, 380, 382, 393, 395
copiat, 178-184
criminalitate, 42, 64, 155, 206, 214, 215, 396, 398
cultură şcolară, 9, 34-36, 69, 73, 84, 87-90, 94, 97, 101, 102, 106, 109, 170, 175, 210
curriculum, 87, 104-106, 108, 113, 116, 265, 281, 285-295, 298, 303, 308, 316, 321, 322, 327, 328, 372, 376, 379, 380, 386, 390, 397

D

delincvenţă juvenilă, 26, 27, 29, 30, 40-43, 50, 51, 67, 82, 206, 213, 226, 257, 268, 302, 312, 393, 395
democratizarea educaţiei/vieţii şcolare/relaţiei didactice, 11, 55-59, 81, 204, 217, 296, 303, 382, 384, 385, 393, 398
devianţă şcolară, 9-11, 13, 25-27, 29, 30, 32, 33, 36, 38-48, 52-55, 57-63, 66, 78, 81, 83, 84, 89, 99, 106, 108-110, 112, 114, 115, 117, 120-123, 128, 133, 142, 147, 148, 159, 161, 165, 168, 170, 171, 173-180, 192, 195, 198, 202, 206, 207, 217, 249, 257, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 291, 292, 298-300, 306-309, 320, 327, 329, 330, 342, 352, 355, 362, 365, 370, 374, 395-398
dezorganizarea familiei, 66, 67, 246, 271
dezvoltare cognitivă, 70, 71, 78, 84, 91
discriminare, 35, 46, 113, 114, 137, 139, 143, 153, 161, 189, 216, 230, 279, 364
drept al copilului/elevului, 56-58, 85, 199, 231, 274, 290, 316, 398

E

educator, 10, 31, 33, 35, 39, 40, 45, 57, 58-60, 87, 99, 101, 111, 114, 116, 122, 124, 127, 141, 142, 157, 161, 163, 166, 179, 188,

189, 193, 203, 231, 233, 234, 236, 237, 263, 308, 310, 317, 323, 324, 327, 331-333, 335-341, 358
educaţie formală, 9, 36, 105, 109, 217, 266, 281, 284, 294, 308, 350, 397
educaţie informală, 36, 109, 294
educaţie nonformală, 36, 90, 109, 217, 281, 294, 371
educaţie pentru toţi, 53-55, 59, 60, 259 n. 1, 278-282, 307, 395
educaţie permanentă, 107, 290
educaţie şcolară, 43, 44, 46, 47, 52, 56, 57, 73, 79, 82, 84, 86, 99, 101-104, 106, 109-111, 114, 146, 166, 170, 174, 186, 192, 194, 197, 202-205, 207, 210, 217, 235, 257, 264, 265, 278, 294, 304, 316, 361, 373, 376, 393, 397
empatie, 76, 79, 126, 141, 276, 315, 324, 330, 354, 358, 386
eşec şcolar, 28, 36, 39-41, 48, 61, 70, 73, 81, 96, 99, 104, 106, 111, 112, 127, 143, 147, 156-159, 162, 163, 165-170, 184, 185, 191, 200, 201, 207-208, 210, 233, 237, 245, 247, 249, 252, 253, 255, 263, 266, 270, 287, 300, 305, 311, 313, 318, 319, 343, 349, 357, 358, 360, 386, 390
ethos al şcolii, 89, 126, 305, 315, 320, 321, 326, 328, 372, 382, 386, 398
etichetare, 9, 11, 29, 32, 39-41, 62, 84, 96, 99, 100, 111, 114, 116-118, 121, 133, 136, 137, 143, 147, 148, 153, 162, 168, 175, 189, 196, 205, 222, 223, 229, 230, 233, 236, 247, 255, 260, 261, 263, 309, 320, 340, 341, 344, 346, 350, 364
evaluare, 27, 40, 57, 70, 79, 85, 90, 95, 97, 98, 100, 103-105, 109, 114-116, 122, 141, 154, 157, 165, 180-182, 184, 192, 196, 197, 205, 215, 229, 230, 234, 255, 262, 263, 271, 272, 279-281, 287, 289, 296, 299-302, 304, 308, 309, 312, 318, 319, 326-328, 332, 351-354, 362-365, 375, 377, 383
expectanţe, 14, 15, 19, 61, 72, 83, 85, 86, 94, 110, 125, 127, 130, 137, 139-141, 165, 167, 224, 232, 238, 255, 273, 293, 307, 328, 329, 354, 364, 373
extraşcolar, 9, 34, 90, 102, 164, 174, 175, 187, 198, 200, 260, 325, 340, 365, 375, 388

F

factori ai educaţiei, 9, 10, 123
familie, 11, 37, 62-69, 73, 75, 76, 78-86, 89, 94, 99, 101, 101-102 n. 102, 104, 110, 121, 124, 128, 129, 139, 141, 143, 145, 146, 149, 155, 161, 165, 166, 171, 175, 182, 184-186, 188, 189, 191-197, 200-205, 208, 214, 215, 222, 226-229, 234, 235, 246, 250, 253-256, 261, 262, 265-273, 275-277, 279-281, 285, 293, 303-311, 319, 325, 334, 336, 337, 349, 355, 356, 361, 371-374, 377, 378, 383, 389, 392, 393, 396
finalităţi (ale educaţiei), 106, 108-111, 290-292, 303, 355
fobie şcolară, 165, 185-187, 193, 195, 302
frecvenţă şcolară, 47, 80, 122, 140, 197, 270, 279, 287, 318, 370-375, 395
frustrare, 66, 68, 74, 76, 81, 115, 116, 124, 140, 142, 146, 147, 155-157, 167-170, 174-178, 182, 200, 203, 206, 211, 216, 222, 229-232, 235-238, 249, 251-253, 255, 256, 260, 275, 300, 315, 321, 327, 330, 336-339, 342, 344, 347, 376, 379, 381
fuga de acasă, 29, 184, 188-191, 193, 207, 256
fuga de la şcoală, 11, 29, 47, 57, 116, 157, 168, 174, 180, 184-188, 190-193, 195, 198, 207, 370

G

grup de elevi, 15, 35, 36, 92, 97-100, 147, 148, 163, 170, 182, 184, 186, 210, 217, 222, 225, 227, 302
grup de referinţă, 34, 87, 121, 143
grup informal, 11, 15, 63, 65, 101, 143-145, 147, 150, 152, 153, 163, 168, 171, 175, 183, 188, 247, 266, 316, 357, 359, 360, 392
grup stradal, 144, 145, 147, 150, 227, 228

H

habitus, 73, 87, 231
handicap (social), 21, 22, 79, 171

I, Î

identificare afectivă, 252, 253, 276, 314, 392
identitate socială, 40, 81, 83, 85, 86, 91-95, 97-99, 104, 114, 138, 144, 148-151, 205, 247, 386

imagine de sine, 62, 77, 79, 100, 101, 114, 117, 126, 128-130, 136, 157, 165-168, 170, 174, 185, 187, 189, 195, 196, 198, 199, 216, 245, 247, 293, 302, 332, 345
inadaptare şcolară, 9, 27, 33, 41, 69, 82, 107, 122, 158, 159, 198, 210, 238, 300, 303, 304, 324, 371, 396
indisciplină, 10, 27-29, 38, 45, 47, 52, 62, 106, 120, 121, 136, 179, 196, 234
inegalitate, 40, 53, 95, 161, 201, 204, 210, 225, 247
influenţă socială, 16, 17, 97-99, 152, 303, 390
infracţionalitate, 152, 168, 194, 264, 271, 381
instabilitate emoţională, 61, 156
integrare socială/şcolară, 58, 64, 68, 71, 85, 101, 109, 110, 119, 169, 210, 214, 247, 278, 287, 299, 311, 347, 396
intervenţie, 10, 11, 13, 26, 28, 30, 42, 53, 59, 63, 76, 99, 119-122, 128, 130-132, 148, 154, 159, 164, 175, 180, 207, 227, 236, 239, 254, 259, 263-267, 271, 272, 274-276, 282, 286, 302, 304, 308, 310, 312, 313, 319, 330, 331, 333, 335, 340, 341, 347, 351, 355-357, 362, 365-372, 374, 376-378, 382, 385, 390-393, 397, 398
întărire, 25, 28, 62, 118, 131, 136, 196, 317, 320, 349, 366-369, 371, 373
învăţare prin cooperare, 318, 342, 343, 345-348, 354, 357, 360, 363, 372, 380, 393
învăţare şcolară, 104, 113, 114, 157, 162-164, 179, 182, 184, 196, 270, 290, 302, 308, 318, 325, 329, 331, 342, 343, 357
învăţământ preşcolar, 185, 307, 308
învăţământ preuniversitar, 52, 293, 298

L

lecţie, 10, 46, 88, 117, 118, 122, 123, 127, 140, 316, 318, 326, 338, 340, 343, 344, 353, 357, 361, 363, 365
libertate (a elevului), 39, 57, 66, 112, 117, 119, 120, 132, 140, 156, 169, 175, 187, 189, 191, 217, 229, 231, 237, 299, 343
lider, 35, 183, 223, 225, 226, 307, 359, 371, 387
limbaj, 13, 41, 65, 73, 77, 78, 133, 146, 158, 160, 161, 170, 174, 220, 234, 235, 244, 290, 308, 319, 325, 332, 333, 362

M

maltratare, 75-79, 237, 267, 269-272, 274-277, 396, 397
managementul clasei, 328, 343, 344, 359, 364, 384
manuale, 109-112, 133, 180, 381, 183, 291, 292, 379
marginalizare, 9, 30, 52, 76, 91, 162, 189, 196, 202, 213, 233, 234, 239, 247, 255, 260, 270, 300, 309, 320
mass-media, 54, 58, 59, 129, 152, 210, 217, 218, 222, 234-236, 281, 323, 324, 356, 357, 380, 388, 389
maturitate socială, 71, 84, 90, 152, 255, 277, 299, 315, 329-331, 333, 334, 349
mediere, 305, 322, 338, 356, 382-384, 393
mesaj educativ, 17, 34, 133-135, 231, 233, 235, 236
metode de predare, 61, 104, 109, 112-114, 134, 159, 195, 298, 330
mijloace de învăţământ, 108, 122, 295, 344, 349
modelare, 65, 131, 329, 355, 359, 366, 367, 372, 377, 388
model pedagogic, 10, 90, 286, 397
motivaţie a învăţării/de conformare, 9, 17, 25, 46, 73, 102, 113, 117, 121, 158, 162-164, 170, 184, 270, 308, 318, 325, 331, 332, 342, 343, 347, 349, 397

N

negativism, 153, 173, 180, 222, 233
neglijare, 75-79, 104, 238, 245, 246, 271, 275, 336, 356
negociere, 16, 67, 133, 151, 152, 231, 232, 234, 240, 305, 317, 318, 335-339, 343, 354, 359, 363, 379, 380, 382, 383, 385
nivel de aspiraţie, 91, 103, 129, 157, 163, 165, 166, 168, 170, 238, 255, 272
normă de internalitate, 65, 70, 74, 157, 166-169,
normă socială, 14-16, 18, 19, 22, 24-26, 29 n. 44, 32, 64, 72, 85, 86, 94, 144, 145, 155, 212, 231, 243
normă şcolară, 9, 26, 28, 30, 33, 34-39, 45, 46, 61, 81, 89, 90, 95, 96, 101, 104, 122, 123, 143, 147, 148, 153, 164, 168, 179, 180, 182, 183, 198, 216, 236, 249, 260, 261, 304, 328, 351, 358, 397

note, 10, 85, 88, 115, 125, 140, 151, 166, 180-183, 197, 208, 232, 255, 287, 299, 300, 320, 361, 370

O

obedienţă, 26, 34-36, 141, 147, 188, 253
obiective ale educaţiei, 38, 40, 62, 81, 87, 89, 103, 104, 106-109, 111, 112, 114, 115, 119-121, 123, 127, 215, 233, 259 n. 1, 262, 274, 278, 280, 281, 284-287, 289-300, 304, 305, 307, 310, 312, 313, 315, 316, 324.326, 331, 340-342, 347, 354, 358, 363, 367-369, 379, 385, 395, 398
orar şcolar, 47, 80, 81, 116, 130, 194, 205, 215, 237, 285, 295, 301, 316, 325, 334, 348, 373
organizare şcolară, 61, 371

P

parteneriat şcoală-familie, 101, 193, 196, 324-326, 355, 374
pedeapsă, 37, 44-47, 76, 77, 119-123, 131, 181, 190, 193, 196, 197, 214, 236, 252, 260, 261, 272, 273, 315, 317, 332, 340, 345, 346, 355, 358, 366, 370, 388, 398
performanţă şcolară, 66, 74, 78, 85, 139, 140, 167, 170, 201, 217, 349, 369, 392
politici şcolare/educaţionale, 83, 123, 197, 304, 306, 380, 385
practici educaţionale, 35, 75, 83, 108, 110, 128, 159, 162, 187, 234, 305, 329, 364, 365, 372, 382, 385
prag de toleranţă socială, 19, 20, 38, 44, 45, 56, 89, 93, 120, 130, 132
prejudecată, 95, 101, 123, 130, 132, 137, 139, 143, 150, 164, 364, 398
prevenţie, 41, 42, 154, 180, 207, 227, 229, 259, 261, 262, 265-267, 271, 272, 274-278, 282, 294, 302, 309, 310, 314, 329, 330, 341, 362, 365, 376, 379-381, 387, 390, 392-395
problemă de comportament, 27, 30-32, 39, 62, 81, 86, 99, 118, 127, 130-132, 136, 140, 155, 169-171, 176, 196, 207, 236, 249, 253, 256, 264, 286, 287, 301, 302, 310, 315, 319, 324, 327-331, 333, 335-337, 340, 341, 343, 344, 349, 351-353, 356, 362, 363, 366, 367, 369, 372, 384, 393-395
problemă socială, 10, 190, 193, 246, 271, 281, 319, 387
program şcolar, 36, 58, 180, 187, 234, 241, 316, 360, 373, 379, 381-383, 385, 386, 397

R

raţionalizare, 40, 81, 176, 183
recompensă, 9, 25, 70, 77, 83, 87, 88, 90, 119-122, 127, 131, 136, 140, 141, 144, 175, 190, 191, 196, 202, 204, 222, 225, 236, 299, 320, 340, 342, 343, 345-348, 355, 366-368, 370, 375, 377, 392, 398
reformă (a educaţiei), 101 n. 102, 105, 262, 270, 278, 283, 285, 287, 289-292, 297, 299, 303, 307, 308, 363
regulament şcolar, 15, 27, 35, 37, 38, 52, 132, 179, 180, 199, 229, 266, 286, 304, 309, 370
relaţia profesor-elev, 81, 130, 137, 139, 141, 142, 202, 301, 341, 377
reprezentări sociale, 95, 130, 132, 138, 139,
rezistenţă şcolară, 27, 34-36, 46, 47, 92, 127, 148, 168, 182, 187, 194
rezultate şcolare, 41, 73, 80, 81, 83, 87, 89, 128, 129, 132, 137, 141, 143, 159, 163, 165, 167, 170, 179, 181, 812, 184, 192, 195, 200, 203, 207-209, 216, 226, 237, 242, 247, 255, 287, 299, 300, 318, 319, 321, 324, 344, 349, 355, 369, 372
rit/ritual, 89, 94, 188, 228, 256, 261, 386, 391
rol de şcolar/elev, 27, 80, 85, 95, 143, 229, 316

S, Ş

sancţiune, 9, 14-17, 28, 35, 42, 45, 58, 84, 85, 87, 119-121, 129, 132, 140, 141, 148, 153, 145, 162, 184, 217, 229, 230, 232, 238, 264, 266, 272, 273, 286, 309, 312, 317, 340, 346, 355, 366, 370, 372, 373, 377, 378, 389, 391, 396
simbol, 9, 20, 86, 108, 139, 146, 211, 342
sistem şcolar, 36, 37, 40, 52, 73, 81, 104, 199, 201, 204, 213, 240, 311, 393
situaţie socială, 14, 15, 17 şi n. 16, 20, 30, 83, 86, 89, 99, 155, 186, 305, 331, 334, 335, 382, 390
socializare, 11, 16, 64-66, 69, 73, 75, 79, 82-88, 90, 91, 95, 99, 100, 124, 138, 139, 143, 145-147, 149, 151-153, 155, 156, 166, 169, 171, 174, 178, 188, 189, 192,

200, 204, 222, 243, 262, 164-166, 307, 336, 396
statut socioeconomic al familiei, 64, 69, 73, 121, 203, 272
stigmatizare, 40, 136, 147, 148, 201, 250, 261
stil cognitiv, 84, 113, 115, 157, 159-161, 170, 205, 299, 316
stil educaţional, 69-71, 73, 84, 101, 116, 125-127, 159, 169, 185, 238, 300, 316, 327, 364
stima de sine, 16, 39, 66, 76, 83, 84, 91, 96, 100, 101, 108, 117, 128-130, 134, 142, 143, 147-149, 153, 157, 162, 163, 165-167, 176, 182, 187, 189, 195, 196, 198, 205, 216, 221, 237, 238, 245, 253, 263, 276, 277, 294, 299, 306, 315, 319, 330-332, 335, 336, 344, 347-351, 354, 357, 358, 362, 367, 373, 383, 386, 387, 390, 391
stres, 32, 67, 75, 76, 81, 115, 125, 128-130, 141, 165, 186, 188, 208, 230, 235, 251, 255, 267, 271, 272, 276, 293, 300, 302, 305, 306, 327, 362, 373, 383, 394
subcultură, 18, 36, 39, 63, 79, 88, 145-147, 149, 153, 211, 261
substanţe psihoactive, 9, 191, 241-244, 248, 255, 256, 302, 328, 388
succes şcolar, 33, 38, 43, 73, 74, 78, 80, 85, 95, 103, 104, 121, 125, 126, 138-140, 142-144, 147, 151, 157, 162, 163-167, 179, 240, 302, 304, 320, 329, 372, 373, 384, 398
suicid, 20, 180, 186, 195, 221, 249-257, 263, 358
şcoală alternativă, 286, 287, 373
şcoală de masă/publică, 44, 46, 154, 205, 217, 286, 287, 310
şcoală specială, 47
şcolarizare, 9, 48, 79, 80, 83, 106, 139, 158, 199, 203, 208, 268, 270, 306, 311, 375

T

teama de eşec/violenţă, 163, 165, 174, 185, 187, 255, 347
teme (şcolare), 80, 87, 121, 122, 151, 232, 299, 344, 361, 372, 397
toleranţă la frustrare, 155, 157, 168-170, 216, 338
toxicomanie, 38, 110, 174, 180, 195, 240-249, 266, 268, 282, 388-390, 392, 393, 398
trafic de droguri, 191, 194, 214, 248, 268, 319, 387, 391
trebuinţe de învăţare fundamentale, 39, 42, 53, 56, 57, 59, 60, 105, 109, 110, 162, 192, 205, 207, 286, 287, 292, 296, 297, 372, 386
trebuinţe educaţionale de bază, 28, 54, 57, 59, 103, 278-280, 282, 286, 287, 294-297, 309, 314, 376, 391, 397
triunghi pedagogic, 102
tulburare de caracter, 21, 27, 152, 245
tulburare de comportament, 21, 27, 30-32, 34, 38, 153, 156, 245, 256, 265, 308, 311, 357

V

valori, 9, 14, 15, 17, 20-24, 26, 27, 29 n. 44, 32, 34-37, 39, 40, 53, 55, 58, 61, 64, 65, 68, 69, 71-73, 81, 82, 84-91, 93-96, 101, 102, 105-109, 111, 112, 115, 117, 121-123, 125, 126, 128, 133-136, 139-149, 151-153, 155, 166, 168, 177, 178, 180, 182, 188, 189, 196, 210, 215, 216, 224, 231, 247, 249, 253, 262, 265, 277, 279, 280, 283-285, 288-290, 293, 296-299, 301, 303, 307, 310, 313, 316, 317, 320, 324, 325, 342, 346, 349, 350, 357, 358, 362, 364, 372, 377, 390, 396-398
vandalism, 11, 26, 30, 34, 38, 39, 51, 52, 54, 116, 140, 153, 168, 174, 178-180, 210-218, 224, 236, 240, 256, 260, 266, 282, 307, 319, 328, 376, 377, 381, 388
victimă, 10, 11, 35, 50, 51, 75, 99, 139, 176, 183, 193, 213, 217-223, 225, 227, 235-240, 263, 264, 269, 274, 322, 324, 329, 356, 378, 386, 396
violenţă simbolică, 73, 82, 84, 146, 231, 232, 235, 307, 385
violenţă şcolară, 10, 11, 26, 30, 38, 46, 47, 49-52, 54, 58, 140, 207, 213, 214, 216-229, 234, 235, 237-240, 250, 260, 263, 266, 307, 377-383, 385, 387

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut :

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*
Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*
Emil Păun – *Şcoala. Abordare sociopedagogică*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*
Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*
Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*
Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*
Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*
Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*
Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*
Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*
Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală ?*
Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*
Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*
Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*
Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*
Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*
Silvia Cernichevici – *Educaţie şi eros. Ghid pentru educatori, părinţi şi tineri*
Traian Cosma – *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu*
Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*
Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie : interculturalitatea*
Constantin Cucoş – *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*
Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*
Cristina Neamţu – *Devianţa şcolară. Ghid de intervenţie în cazul problemelor de comportament ale elevilor*

www.polirom.ro

Redactor: Adrian Şerban
Coperta: Angela Rotaru-Serbenco
Tehnoredactor: Victor Jalbă

Bun de tipar: octombrie 2003. Apărut: 2003
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78 ; E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: (021) 211.32.60, (021) 212.29.27, E-mail: lumina-lex@fx.ro



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Cristina Neamțu

DEVIANȚA ȘCOLARĂ

Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor

„În ultimele decenii, inadaptarea școlară a realizat tranziția de la ipostaza de problemă izolată și individuală la ipostaza de fenomen de masă. Resorturile acestui fenomen par simple: sesizând distanța dintre cultura școlară și realitatea extrașcolară, elevii își pierd motivația pentru învățare și pentru respectarea normelor școlare, iar scăderea motivației conduce la eșec, etichetare și marginalizare.

Din perspectiva prevenirii/diminuării devianței școlare, aspectul cel mai important este deschiderea conținuturilor educației formale către problemele comunității. Sărăcia, escaladarea conduitelor violente în societate, maltratarea copiilor, creșterea consumului de droguri în rândul tinerilor devin în multe cazuri surse ale devianței școlare. De aceea, a aborda aceste subiecte cu elevii, a-i implica în analiza cauzelor, a-i ajuta să dezvolte conduite responsabile prin care să nu contribuie la amplificarea problemelor pot reprezenta soluții eficiente."

Cristina Neamțu

Devianța școlară – o problemă actuală • Redescoperirea devianței școlare sau efectele democratizării educației asupra dinamicii fenomenului • Variabile cauzale ale devianței școlare • Devianța școlară și mediul familial • Inadaptarea școlară și conduitele deviante • Forme de manifestare a devianței școlare • Strategii de prevenție și intervenție în devianța școlară

ISBN 973-681-403-3



9 789736 814037



EDITURA POLIROM
www.polirom.ro